НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ МЕТОДОВ ШКОЛЬНОЙ РАБОТЫ

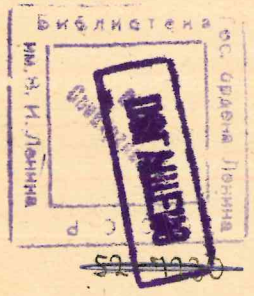
98

М. В. КРУПЕНИНА и В. Н. ШУЛЬГИН

V 303
135

В БОРЬБЕ
ЗА
МАРКСИСТСКУЮ ПЕДАГОГИКУ

★



„РАБОТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ“
1929

Отпечатано
в 7-й тип. „Искра Революции“
Мосполиграфа. Москва, Арбат,
Филипповский пер., 13.
Главлит № А—39.868. З. Т. 1.210.
Тираж 5.000.

ПРЕДИСЛОВИЕ.

Вот уже прошел ряд месяцев, как идет спор по вопросам марксистской педагогики. Написан ряд статей-рецензий. Выпущен ряд сборников, книжечек. И все же, все же есть люди, которые утверждают, что спор чисто терминологический, что принципиальных расхождений нет. Но это неверно. В самом процессе спора все яснее и яснее, все выпуклей, все точнее выявляются линии разногласий. Борьба идет за овладение педагогикой, за нашу марксистскую педагогику. А многие этого не видят. И ходят слухи о том, что чего-то не поделили, рассорились, не сошлись характерами. Обыватель рассказывает то самое, что рассказывал он во всех подобных случаях. Ему невдомек о том, что могут быть, что есть споры о принципах. У него их нет. Он спорит о мелочах, и любой спор пытается он об'яснить ему понятными и близкими вещами. «Поссорились». Но это стопроцентный вздор. Надо видеть то, что спор, который идет сейчас в педагогике,—не случайный спор. И совсем он не изолирован. Нет. Это часть борьбы, которая идет на разных участках фронта. И назвать ее следовало бы борьбой марксизма за науку. Она была фальсифицирована, она была пропитана буржуазным духом. Ее надо переработать.

В этом смысл того громадного дела, которое осуществляется на наших глазах,— завоевание науки. Спор начался в самой яркой и тревожной форме, пожалуй, в философии. Ряд лет продолжался он, ряд лет спорили «диалектики» с «механистами». Первая стадия борьбы кончена. Но нет никаких гарантий, что он не вспыхнет вновь. Даже в самой философии. Но спор не ограничивается рамками философии. Он разлит во всех отраслях знания. И там он не только закончен, но идет, а иногда только, только возникает. Не смолкает ряд лет спор и в литературоведении. И здесь борются ряд направлений, ряд отдельных школ. И не случайно то, что на первой конференции преподавателей языка и литературы год назад мы видели ожесточенные прения по вопросу «Методология литературоведения», больше того — ряд докла-

дов. Об этом же говорит каждодневная печать. И еще ближе к педагогам, к учителю, это споры о методике обществоведения, о построении курса истории, о месте истории в программах. Это отнюдь не случайный и не тысячестепенный спор. По сути дела здесь решается вопрос о методологии обществоведения и методики. Вопрос о том, чем определяется методика — только ли методологией данной науки или и методологией педагогики. Больше, серьезный спор. То же в естествознании. Вот уже ряд лет под флагом «чисто»-узко-методических разногласий идет спор о том, как воспитывать мировоззрение у ребенка. «Мы за мировоззрение,—говорили наши враги, — а вы за хлевологию».

«Вот почему мы за эволюционное учение, за научное построение курса естествознания, а вы за производительный труд». И они не правы. Это мы боролись и боремся за эволюционное учение, и они возражали против этого; это они утверждали то, что оно недоступно детям, и что нет учебника, и что не разработана методика. Как-будто ее можно разработать, не работая с ребятами, как-будто можно написать учебник без практики, опыта. А вот против него-то они и возражали. Но то, что идет борьба за мировоззрение, это верно. Нам нужен активный материалист, тот, кто знает законы природы, тот, кто умеет их использовать для перестройки практики, нам нужно научить всех ребят практикой проверять теорию, нам надо научить ребят перестраивать мир, поэтому нам нужна общественная работа, работа ребят в производстве, «хлевология». Без этого мы не создадим революционного марксиста. А этого им не нужно, им достаточно привить ребенку в лучшем случае материалистическое понимание мира. Но и созерцатель может быть материалистом. Здесь лежит линия борьбы. И здесь борьба еще не кончилась, хотя и здесь кончился первый этап.

И вот теперь с особой яркостью разгорелись споры в педагогике. И это не случайно.

«Крупная промышленность, освобожденная от гнета частной собственности, разовьется в таких размерах, по сравнению с которыми ее нынешнее состояние будет казаться столь же мизерным, как нам представляется мануфактура по сравнению с крупной промышленностью нашего времени». Так писал Энгельс в «Принципах коммунизма». И здесь мы в начале пути. Это становится фактом. Это дает нам возможность тех темпов, которых не знает буржуазный мир. «Общее ведение производства силами всего общества и вытекающее отсюда новое развитие производства будут нуждаться в совершенно новых людях и создадут их» (там же). И это тоже факт. Новые люди, которых требует в переходную эпоху производство, новые миллионы вырабатываются, и темп подсказывается самим развертывающимся производством. Ждать нельзя. Но мы и не хотим ждать. Мы хотим как можно быстрее достичь коммунизма. И поэтому мы не только заинтересованы использовать экономические возможности полностью. Но больше того, влиять на них в нужном нам направлении. И это возможно. «К чему же мы тогда бьемся за политическую диктатуру пролетариата, если политическая власть экономически бессильна. Сила, т.-е. государственная власть, есть точно также экономическое могущество» (Энгельс. Письмо к Конраду Шмидту). Мы можем ускорять процесс экономического развития. Мы это и делаем. Но тем самым мы еще более широкие требования пред'являем к нарождению, выработке нового человека, вернее миллионов людей. Вот почему мы заинтересованы в том, чтобы культурную революцию, которая вызвана указанными обстоятельствами и которая факт, всячески углубить, развернуть, укрепить. Проблема темпа культуры, проблема темпа перевоспитания миллионов — центральнейшая, важнейшая проблема. В нее упирается ход экономического развития. И их, эти десятки миллионов, надо перевоспитывать сейчас же и не в школе только, в школу их не посадишь, но в процессе борьбы, в процессе строительства. Но именно учить, именно поднимать их культуру, именно через всю систему воздействий, как можно лучше, как можно быстрее. Время не ждет. Именно так историей поставлен вопрос. Ход экономического развития уперся в эту проблему — отсюда эти ожесточенные споры в педагогике.

И они не напрасны. Нет. Они — дальнейшие схватки на пути к разработке теории марксистской педагогики. В этом их смысл. В этом их значение. И данные статьи, написанные в самом разгаре спора, мы надеемся, не только введут в суть спора читателя, но помогут ему отыскать правильный путь решения.

I.

К ВОПРОСУ О МАРКСИСТСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ.

«Нет ничего удивительного в том, что английский рабочий класс с течением времени стал совсем другим народом, чем английская буржуазия. Буржуазия имеет со всеми другими нациями земли больше родственного, чем с рабочими, с которыми она живет бок о бок. Рабочие говорят на другом диалекте, имеют другие идеи и представления, другие нравы и нравственные принципы, другую религию и политику, чем буржуазия. Это два совершенно различных народа, настолько различных, как могут быть различны только две расы, из которых мы на континенте до настоящего времени знавали только один — буржуазию». Так писал Энгельс в своем «Положении рабочего класса в Англии». Это было еще в 1845 году.

Но именно вот этого и не хотели, да и не хотят знать многие педагоги сейчас. Какое им дело до того, что «в течение времени английский рабочий класс стал совсем другим народом, чем буржуазия», какое им дело до этих фактов подавляющей, решающей силы — они продолжают копаться в своих школьных теориях и в них видят суть педагогики. Какое им дело до «стихийного, неорганизованного» процесса, который охватывает миллионы, который всюду, однако, создает рабочий класс, который помогает ему выковать единое стройное мировоззрение, какое им до этого дело... они занимаются вопросами воспитания, а оно в их устах сводится к «организованному, планомерному, длительному, преднамеренному воздействию одного индивида на другого» и только; какое им дело в самом деле до того, что теперь в переходную эпоху у нас в Союзе мы в несравненно большей степени можем влиять на этот «стихийный, неорганизованный процесс», что единым, плановым строительством мы взнуздаем эту стихию. Они продолжают повторять старое.

И не видят, и не хотят, а может быть, уже не могут видеть, что помимо их, вопреки их теории крепнет и растет новая педагогика, педагогика переходной эпохи. Но так поступают даже те, кто сами себя называют «марксистами».

Но какая же цена этому воспитанию, этой науке о воспитании, если помимо нее, вопреки ей другие факты воспитывают куда надежнее и прочнее. И что стоят крики этой науки о том, что она не желает признать «стихийного» воспитательного процесса, не желает включить его в предмет своего изучения, если он факт и если роль его колоссальна... даже для нее самой.

Ей остается одно из двух — или болтаться в бессилии или крича о том, что она не признает и не изучает совершаемое «стихийно» воспитание, помогать на деле ему или тормозить его, т.-е. вмешаться в него и его изучать. И если буржуазные педагоги, буржуазные теоретики не хотят иметь дело со «стихийным воспитанием», то у них есть на то основание.

И оно вот в чем. «Стихийное воспитание» идет, и буржуазия никогда не была и сейчас не заинтересована в том, чтобы помочь рабочим, помочь крестьянам разобраться в уроках жизни, точно и правильно понять то, что есть, чему учит их многолетний трудовой опыт. Опыт борьбы. Напротив, она заинтересована в том, чтобы исказить напрашивающиеся выводы, замазать их, замедлить процесс осознания. И если она здесь и делает отступления, если она и воспитывает массы, если и использует стихийное воспитание, то только в узких областях, далеких от политических бездн и пожаров. Она организует курсы технической квалификации и т. д., обращаясь к опыту, к тому, что он дал, что дало «стихийное воспитание».

Но только по узкми вопросам: во всем остальном ей выгоден «хаос», «медленное» протекание процесса, а не его ускорение. И в том, что нет теории этого воспитания, в этом нет ничего удивительного, в этом сквозит классовое.

Но его-то и не видят наши новые друзья, которые называют себя марксистами и повторяют вслед за буржуазными педагогами зады.

Основное внимание отдается не тому, чтобы помочь широкой массе рабочих и крестьян правильно осознать практику, а другому — тому, чтобы отвлечь от правильного их осознания. И здесь в ход пущено все: кино, радио, газеты, церковь, «королевы красоты», «карнавалы».

Все это хорошо продумано, здесь есть своя система. И не верно, что она не учитывает «стихийного воспитания», не откликается на него. Это 100% ложь. Наоборот — программы,

методы, организация работы — все до конца проникнуто этим. И католическая церковь спорит в своих методических изощрениях со школою, и даже драка церковных течений служит тому же. Не хочешь это — иди сюда. А результат один — и это-то скрывают такими маневрами. Система «рабочих» гимнастических союзов, «пожарных обществ», «союз молодежи» и т. д. служат тому же. И они распределили свои роли, иные отвлекают от осознания основных вопросов, другие накачивают вредную идеологию, третьи «забавляя» — разлагают. Каждому свое. Но все делают одно и то же.

И вот вместо того, чтобы разоблачить буржуазную педагогику, вскрыть ее классовость даже в ограничении предмета педагогики, наши невинные мальчики говорят о том, что их интересует только «организованный педагогический процесс». И только. Что же удивительного после этого, что они попадают прямо в буржуазные об'ятия.

II.

«Массы учатся на собственном практическом опыте». Это бесспорно.

Об этом не раз говорил Вл. Ильич. Но это не очень нравится нашим горе-марксистам. Они не хотят в предмет педагогики включать «стихийный» процесс и не замечают они в своей простоте, что все больше и больше этот процесс перестает быть стихийным, все больше становится он организованным. Да, да, именно так. И не с сегодняшнего дня это происходит.

Нет, десятилетия наша партия вела громадной важности воспитательную работу. И учила она на основе практического опыта, исходя из него, на основе политической и экономической борьбы «мы на марксистской программе воспитали партию пролетариата, и так же надо воспитать те десятки и миллионы трудящихся, которые у нас есть» (Ленин, т. XVI, стр. 135). И вот эта воспитательная работа позволяла быстрее расти рабочему классу, точнее понимать уроки жизни, правильнее их истолковывать. Медленно идущий «стихийный» процесс обучения организовывался, возрастала его эффективность и темп. Но пределы здесь еще не достигнуты. Нет. Эту воспитательную работу можно и надо усилить, можно в тот же отрезок времени получить больший эффект. Но для этого нужно его проанализировать, продумать, научно проработать.

Но этого не видят, этого не принимают наши горе-марксисты. Какое им до всего этого дело? Ведь в старых учебниках по педагогике об этом ничего не написано, а читать они умеют только их.

Но и этим дело не ограничивается. Воспитывает государственная власть в целом. И не в школах только. Об этом писал еще Маркс. Об этом же говорил и Ленин. Но если это верно по отношению буржуазного государства, то это остается верным и у нас. Но здесь появляется ряд своеобразных моментов, которые необходимо учесть. Их два. Во-первых, все шире и шире расширяется сфера учебы, осуществляемая властью. И это понятно почему. Чем ближе к коммунизму, тем больше и больше будут отмирать функции принуждения, тем больше и больше будут вырастать функции воспитания. Это можно заметить уже сейчас. Весь аппарат государственной власти учит, воспитывает. И осуществляет он это в несравненно более широком размере, чем это было раньше. Учит Наркомзем, Наркомздрав и другие комиссариаты. У них есть даже специальные отделы просвещения. И делают они это хуже, чем могли бы, если бы им помогла в их деле педагогика, если бы они попытались на нее опереться. И они пытаются это сделать. Но наши теоретики-педагогики отворачиваются с пренебрежением и говорят, что это не дело педагогики. Так как основная мол работа НКЗдрава лечить, а НКЗема заниматься с. х., и если они воспитывают, то это побочный результат, а их интересует то, что основной своей задачей имеет просвещение. Что ж, пусть отворачиваются. Мимо них пройдет жизнь.

Но есть и другое своеобразие. «Массы учатся на собственном практическом опыте». Это верно. Но их опыт мы организовать не могли. Мы помогали его лучше понять, лучше усвоить — и только. Но вот теперь впервые мы имеем новое, небывалое. Теперь мы можем организовывать их практический опыт. И на нем учить. Притом учить в массовом масштабе. И такие школы есть. Это — советы. Это — профсоюзы. Советы учат. Это бесспорно. И учат на основе практического опыта тоже и профсоюзы. И это чрезвычайно важно. Возражая Л. Д. Троцкому. Вл. Ильич писал:

«Чтобы поставить этот вопрос правильно, надо от пустых абстракций перейти к конкретному, т.-е. данному спору. Берите этот спор, как хотите: так ли, как они возник на V Всероссийской конференции профсоюзов, или так, как его поставил и направил сам Троцкий своей брошюрой-платформой 25 декабря, и вы увидите, что весь подход Троцкого, все направления у него не верны. Он не понял того, что надо и можно подойти к профсоюзам, как к школе, и тогда, когда ставишь тему о «советском трэд-юнионизме», и тогда, когда говоришь о производственной пропаганде вообще, и тогда, когда так ставишь вопрос, как Троцкий, о «сращивании», об участии профсоюзов в управлении производством. И в этом последнем вопросе, так, как он поставлен во всей брошюре-платформе Троцкого, неправильность состоит в непонимании того, что профсоюзы являются школой административно-технического управления производством. Не «с одной стороны — школа, с другой нечто иное». А со всех сторон, — при данном споре, при данной постановке вопроса Троцким, профсоюзы суть школа, школа об'единения, школа солидарности, школа защиты своих интересов, школа хозяйничанья, школа управления» [1]).

«Школа хозяйничанья, школа управления — со всех сторон школа». Что же, спросим мы, этот процесс должен протекать стихийно, или мы можем ввести в него некоторую рационализацию и тем добиться большей эффективности? Сейчас пока это дело идет или стихийно или полукустарным образом. Но можно и надо это поставить по-иному. И здесь не обойдешься без педагогики. Возьмем один пример. Производственные совещания. Их роль в значительной степени в том, чтобы переделать психологию рабочего и тем самым поднять производительность труда. Да, да, именно так.

Раньше фабрика принадлежала капиталистам. И сколько бы ни работал рабочий, сколько бы ни улучшалось производство, сколько бы он ни вносил своего творчества в этот процесс — все это как актив получал не он, не его класс, а его классовый враг. И это не вдохновляло, это расхолаживало, к этому не толкало классовое самосознание. Наоборот. Оно шептало другое. «Борись» — вот основной лозунг. Но теперь другое.

Фабрика, завод наши. Мы работаем не на классового врага, мы перестали быть его рабами, мы сами хозяева производства. А отношение к фабрике зачастую еще старое. И вот это надо переломить, это надо уничтожить, вместо этого надо создать новое. И что же, мы будем ждать, когда оно придет само, это новое? Нет, нет и нет! Надо ускорить этот процесс осознания. Надо крепить ростки нового, лелеять их. И это может сделать, должна сделать педагогика. Она должна помочь рабочему понять, что завод наш. Она должна помочь путем подбора художественного материала, картин кино, звуков радио, книг почувствовать рост, пафос строительства, заразиться им и самому творить; она должна помочь тому, чтобы постоянно билась мысль рабочего над улучшением, над реконструкцией. И мысль миллионов. И не в полетах фанта-

[1]) Ленин, т. XVIII, ч. I. Стр. 57. ГИЗ. 1925 г.

зии, не беспочвенно. Нет. А для этого она должна помочь, должна вооружить его знаниями, нужными для этого знаниями. И не десяток, не сотню. Но именно миллионы. Вот это и значит воспитывать массы на опыте, в процессе строительства. Впервые эту возможность в таком новом, в своеобразном виде получаем мы теперь. Поэтому-то и отказываются от него горе-марксисты.

Но учат не только профсоюзы, но и кооперация и советы Советы учат.

Это новое. Это наше. Это то, чего никогда, нигде не было. Чего нет. Советы не только аппарат управления, но и аппарат воспитания, учебы широчайшей народной массы. Но школа — это своеобразная, особая, новая школа, где учат не столько по книге, не столько по учебнику, но в процессе практической работы, в процессе дела. И учат не школьному. Учат «делу социалистического строительства, созданию новой общественной дисциплины, свободного союза свободных работников» (Ленин, 4 июля 1920 г. XVII том, стр. 233). Учат управлять; и школа эта ширится, растет, втягивает все новые и новые кадры учащихся и не только воспитывает она, и не только учит, но в то же время те, кто учится, несут на себе громадную, нужную, бесплатную работу в помощь аппарату. Так как делают они ту работу, с которой один он бы не справился, которую один он не смог бы поднять. Они—продолжение этого аппарата, практиканты, которые работают по его заданию, и в то же время они критики, контролеры, судьи, так как он выбирается ими, он отчитывается перед ними, так как недочеты, замеченные ими, он должен выправлять. Но они не безответственные критики, а соучастники, соработники, а поэтому знают они, что можно, что нельзя; что от халатности, упущений, может быть, преступлений, что от об'ективных причин. Эта школа, таким образом, очень сложная. Эта работа очень ответственная и большая. И на основе ее растут работники и вырастают, выправляется, улучшается аппарат. Новое. Небывалое. Единственное в мире. Наше.

Здесь есть уже система. Выработались формы работ, способы воздействия. Пленум. Секция. Подсекции. И, наконец, сама практическая работа. Как бы три этажа. И во всех них идет учеба. Факты. Факты. Отдельные об'екты изучаются в практической работе. Они могут быть кричащи, ярки и красочны. Но они единичны и поэтому могут быть не типичными, могут быть исключениями, и по ним о всем деле судить нельзя. На них надо посмотреть с более широкой точки зрения. Надо увидать их в соотношении с другими фактами и тем определить их удельный вес

в системе фактов, их связи. Это и происходит в подсекциях. Но эти факты однородны. Это школы или детские сады, или спортовские учреждения. Если брать в качестве примера секцию наробраза. И здесь учат — к каждой школе подходить с более общей точки зрения, с точки зрения работы всех школ района, города. Учат и ширят горизонт. Но это первая только ступенька. Дальше вторая. Школьная работа есть часть более сложной широкой работы воспитания, общей наркомпросовской работы, работы отдела народного образования, и дальше — в секции и учат смотреть и оценивать факты с этой еще более общей точки зрения. Эта работа секции, и из месяца в месяц в эту работу втягиваются члены секции. Они знают две-три школы. Их они изучили. С ними они работают. Но им не дают возможности замкнуться в них. Им не дают рассматривать все с этих позиций. Им ширят горизонт, им помогают видеть общее дело, где частью, пылинской являются школы. Их учат видеть из-за деревьев лес. Им дают здесь общую линию, всю картину целиком, основные директивы. И они видят, как преломляются, как искажаются подчас директивы на месте, в школе, в санатории, все равно. Как реагируют на них массы, те, кто послал их в совет, те миллионы, чью волю творят советы. И, уходя отсюда в школу, они выпрямляют там линию. Или наоборот. Проверяя правильность линии практикой, делом, они требуют внесения поправок в директиву. Так совершается работа на втором этаже. Есть и третий. И учат в нем еще более интересным вещам. Там вся работа рассматривается на фоне всего хозяйства, всей жизни, всего района. И здесь вновь в более широкой связи, на более широком фоне показывается уже вся работа секции, вся здравотдельская, культурно-просветительная, хозяйственная работа. В их переплете, в их развитии. Так учатся массы понимать с еще более широкой точки зрения те же самые вопросы. И в свою очередь здесь вопросы всего района показываются в связи с вопросами общегородского хозяйства, строительства республики. Так, поднимаясь все выше и выше на гору, видишь, как ширится, раздвигается горизонт. То же и здесь. И те, кто пришел в совет, живя своим домашним, кто к каждому декрету, к каждой директиве подходит с точки зрения своего благополучия, — перерождается. Он начинает рассматривать каждое явление жизни с более широкой точки зрения, с точки зрения интереса широких народных масс. Не сразу, конечно, это дается, не по щучьему велению, а вырабатывается в результате длительного, постоянного воздействия. Так из недели в неделю, из года в год идет эта работа, «переработка самих нравов общества, надолго загаженных, испорченных проклятой частной собственностью на средства производства» (Ленин).

Но хорошо ли она идет? Нельзя ли ее улучшить? Нельзя ли при той же системе получить больший воспитательный эффект? Можно. Этому должна помочь педагогика.

Советы воспитывают, советы учат. Но учат они не только в секциях, подсекциях, в пленуме. Там директивы, там обобщения, там проверка опыта. Но и в жизни, в низовых ячейках. И форма связи, форма участия в них не однородна, она различна по сложности, по об'ему. Лучше всего ее расположить так. Экскурсии. Группы членов совета и прикрепленных едут осматривать школу, детсад, санатории, вновь строящийся поселок. Казалось бы, это просто прогулка. Может быть, интересная, увлекательная, может быть, утомительная. Но это не верно. На самом деле это несравненно более серьезная вещь. Здесь большой образовательный материал. Группа знакомится, может быть, впервые с нашим строительством на практике, может быть, впервые видит, как идет работа в школе, как она обставлена, чего в ней нехватает, что надо еще сделать. И не только видит, но спрашивает, получает раз'яснения, слышит доклад о жизни, работе, трудностях и радостях данной школы. Уже это поучительно. Но этим не исчерпывается работа. Здесь эккурсанты — ученики. Они учатся. Но есть и другая сторона. В процессе ознакомления они видят недочеты, видят то, что надо сделать, и требуют исправлений.

И с этими требованиями приходится считаться приемнику, школе, приходится считаться ОНО, приходится выполнять их так, как вынесли его члены подсекции, те, кому доверили это дело массы. Кому поручил это дело совет. Так превращается экскурсия в общественное дело, а экскурсанты в общественных работников. Так влияют они на ход дела: через секцию, пленум, через аппарат.

А если не видит член секции этих недочетов, если не требует их исправлений — стало быть, надо его подготовить, стало быть, надо его научить и не надо от этого отмахиваться, этого не замечать. Надо учить, и не в школе, а здесь же в работе.

Обследование. Обследователи изучают жизнь детей, их работу, досуг, условия жизни, их безнадзорность. Из дома в дом ходят обследователи, и для них все ясней и ясней становится, кому действительно надо помочь, каких действительно ребят надо направить в детские учреждения. И они решают этот вопрос. Они дают свое заключение, свой вывод. И это заключение, как правило, бывает решающим. Именно то, что решили обследователи, именно это, как правило, проводит в жизнь ОНО. Так непосредственно влияют они на ход работы, так помогают они ОНО, так оказывают они помощь ребятам. Но мало этого, здесь же в этих домах они ведут и педагогическую работу с родителями. Они бродячие консультанты. Они дают педагогические советы, указания, справки. Они об'ясняют как надо воспитывать, не всегда, правда, умело. Но это уже есть, это уже началось. И не уйдет.

Есть и другой тип обследования. Обследуются школы, детские дома, мастерские. И яркие картины того, чего не знает ОНО, что ускользнуло из его поля зрения, показывают ему обследователи.

Но есть и более глубокая форма связи изучения и помощи — это институт прикрепленных. Они не мимолетные экскурсанты, они не кратковременные обследователи. Нет, они постоянные, добровольные общественные работники. Они помощники в работе учреждения, ходатаи по его делам и очень настойчивые и умелые. Они проникают в совет и там требуют помощи, к шефу, в учреждения, на фабрику, в завком. Они борются за улучшение жизни данного учреждения вовне, а иногда помогают и внутри.

Так втягиваются в педагогическую работу прикрепленные. Так делают они ее. И это не исключение. Мы видим, как прикрепленные к школам рабочие и работницы в помощь школе используют свою специальность. Одни ведут занятия с ребятами в столярной мастерской, другие в швейной и т. д. Так врастают они в педагогическую работу. Это, конечно, только иллюстрация.

Так дело идет в любой секции любого совета.

Но чем больше, чем внимательней члены секции относятся к своей работе, все равно какой (экскурсионной, обследовательской ли или прикрепленческой), тем настойчивей перед ними встает вопрос о том, что нет знаний, нехватает их, знаний по существу вопроса, педагогических. И некоторые ворчат, другие требуют, третьи самостоятельно учатся. И надо сказать открыто, мы мало помогаем им. Надо чаще, чем это делается, ставить доклады по существу производства. Надо раздавать брошюры, книги, листовки, надо в журналах и газете печатать статьи о том, почему нельзя бить ребят, почему нельзя давать водки, почему надо бороться с курением, как надо одевать ребят, когда укладывать спать, почему нужна им отдельная кровать и т. д. Мы это делаем плохо. И не умеет этого об'яснить член секции. А обращаются к нему уже с этими вопросами работницы и крестьянки.

И с каждым месяцем это будет все больше и больше. Так как к кому же, как не к нему, они должны обращаться. Он же ведь свой. И за этим-то они и послали его в совет, чтобы помогал он строить, чтобы помогал он им в перестройке их быта, их жизни. И должен он уметь об'яснить, должен уметь

ответить и ответить правильно. А для этого мы должны его вооружить. Это неотложное. Это идет. К этому мы подходим. Уже дежурят члены совета на предприятиях и спрашивают их там не по отвлеченным вопросам и не о директивах только и не о том, куда пожаловаться, к кому и как обратиться, но о том, как лучше сделать, спрашивают его там о конкретных, простых, каждодневных вопросах работы и быта. И на них он должен уметь ответить. Надо теперь же начать инструктирование в этом направлении наиболее подготовленных членов секции. Такие уже есть. Их вырастила советская общественность. Это очередная задача. Углубить, надо углубить работу.

И как часто бывает у нас директива дана. Но она не выполнена. Почему? Потому, что ее нельзя выполнить, потому, что она не верна? Нет, потому что ее не умеют проводить. И это те, кто 2, 3, 4 года работают. Следовательно, не научили мы их в процессе работы тому, чему должны были, чему были обязаны научить. «Надо построить больше школ», говорят умники. А пока что делать? Ждать? Ждать, когда строят миллионы и от их строительства, их уменья зависит жизнь миллионов. Нет, пошли вы к белогвардейщине с вашими советами. Надо учить, учить в процессе строительства, на опыте. Учить продуманно, организованно, методически, правильно. И здесь без педагогики не обойтись.

Учит, конечно, и партия.

Но они очень учены, эти геллертеры. И обвиняют они нас в том, что «безгранично» мы расширяем границы «педагогического процесса», и когда мы ссылаемся на Ленина, они толкуют о том, что произвольно, слишком расширительно мы его понимаем. И хотя сотни раз именно так говорил Владимир Ильич. Что им до этого. Они обвиняют нас в том, что теряем мы грань между педагогикой и политикой. Но и здесь они спорят с Лениным:

«В политической деятельности с.-д. партии все же есть и будет известный элемент педагогики: надо воспитать весь класс наемных рабочих в роли борцов за освобождение всего человечества от всякого угнетения, надо постоянно обучать новые и новые слои этого класса, надо уметь подойти к самым серым, неразвитым, наименее затронутым и нашей наукой и наукой жизни представителям этого класса, чтобы суметь заговорить с ними, суметь сблизиться с ними, суметь выдержанно, терпеливо поднять их до с.-д. сознания, не превращая наше учение в сухую догму, уча его неодной книжкой, а и участием в повседневной жизненной борьбе. Этих самых серых и самых неразвитых слоев пролетариев. В этой повседневной деятельности, повторяем, есть известный элемент педагогики.

С.-д., который забыл бы об этой деятельности, перестал бы быть с.-д. Это верно. Но у нас часто забывают теперь, что с.-д., который задачи политики стал бы сводить к педагогике, тоже, хотя и по другой причине, перестал бы быть с.-д.

Кто вздумал бы из этой «педагогики» сделать особый лозунг противопоставлять ее «политике», строить на этом особое направление, апеллировать к массе во имя лозунга против «политиков» социал-демократии, тот сразу и неизбежно опустился бы до демагогии». Вот как Владимир Ильич намечал еще в 1905 г. линии разграничения педагогики и политики («О смешении политики с педагогикой», стр. 309-10. Ленинский сборник № 5).

«Социал-демократ, который забыл бы об этой деятельности, перестал бы быть социал-демократом». Слышите, господа хорошие. Это о вас идет речь, и второе о вас, друзья мои, так как, не желая признать стихийного воспитания, вы переоцениваете тем самым воспитательную роль школы. Впрочем здесь вы тоже не оригинальны. Об этом говорили с.-д., когда утверждали невозможность социалистической революции в России. Именно они утверждали, что для создания социализма необходим определенный «уровень культуры», а об нем судили только по школе, и именно им возражал Ленин. «Если для создания социализма требуется определенный уровень культуры (хотя никто не может сказать, каков этот определенный «уровень культуры»), то почему нам нельзя начать сначала с завоевания революционным путем предпосылок для этого определенного уровня, а потом уж на основе рабоче-крестьянской власти и советского строя двинуться догонять другие народы» (16 января 1923 г. По поводу записок Н. Суханова).

А 5-го июля 1921 года на заседании III конгресса Коминтерна Ленин говорил:

«Огромные массы крестьян были за нас. Несмотря на огромные расстояния, несмотря на то, что большинство наших крестьян не умеют ни читать, ни писать, наша пропаганда воспринималась очень легко. Это является доказательством того, что широкие массы, как и в наиболее передовых странах, гораздо легче учатся на своем практическом опыте, чем из книг».

Слышите, слышите, горе-теоретики? И вот теперь, когда власть в наших руках, теперь, когда мы можем двинуться догонять другие народы, когда у нас больше, чем когда бы то ни было, есть возможностей именно массы учить на собственном практическом опыте, вы вновь предлагаете отказаться от этого испытанного средства и вернуться к школе, только школе. Нет. Нет. Нет. Мы были заняты борьбой, не было время разрабатывать теорию воспитания масс на

основе их опыта, на основе их борьбы, теперь это время настало. И мы его не упустим. Это и есть наша педагогика. И напрасно вы хвалитесь своей научностью и мудростью. Напрасно. Если раньше вы повторяли зады буржуазной педагогики, то здесь вы повторяете зады социал-демократической мудрости. И это давно, еще в 1905 году разоблачил Ленин. «Если буржуазные господа и их некритические подголоски, социалистические реформаторы, говорят с таким чванством о «воспитании» масс, то под воспитанием они обыкновенно понимают нечто школьное, деморализирующее массы, прививающее им буржуазные предрассудки.

Действительное воспитание масс никогда не может быть оторвано от самостоятельной политической и в особенности от революционной борьбы самой массы. Только борьба воспитывает эксплуатируемый класс, только борьба открывает ему меру его сил, расширяет его кругозор, поднимает его способности, проясняет его ум, выковывает волю». (9 января, «Правда», № 18, 22 января 1925 г.).

А теперь, — теперь не в меньшей мере воспитывает и строительство (см. речь на совещании политпросветов 1920 г.).

Вот почему можно и нужно говорить о педагогике советов, о педагогике профсоюзов, о педагогике фаб.-заводской среды. И не отделаться от этого, не уйти. Именно это нужно. И тот, кто не понимает этого, не видит этого, ничего не понимает. Уточнить, улучшить надо их воспитательную работу. Нет этого — и есть кустарничество, и замедляется, тормозится ход воспитательной работы. И не понимают этого наши горе-марксисты, и не видят как крепко в своих руках держит их буржуазное. И в этом отказе в поле зрения педагогики включить стихийно идущий процесс воспитания, бесспорно сквозит классовое чуждого нам класса, и чем быстрее они с этим разделаются, тем лучше.

«Буржуазия старается затушевать важную роль диктатуры пролетариата, ее воспитательную задачу, особенно важную в России, где к пролетариату принадлежит меньшинство населения. А между тем эта задача должна выдвинуться на первый план», — так говорил Ленин 3 ноября 1920 года. А что говорите вы? Не ясно ли после этого, чьими подголосками вы являетесь, хотите этого вы или не хотите.

А школа? Школа для взрослых, школа для ребят? Глупо и смешно говорить о том, что мы не замечаем ее, что мы ее не дооцениваем. Нет. Но и в ней ребят надо учить на основе их практического опыта, на основе их участия в строительстве и борьбе. Этим вот и будет отличаться наша педагогика от буржуазной педагогики детства.

III.

«Массы учатся на своем практическом опыте». Так говорил Ленин. «Под воспитанием в дальнейшем изложении мы будем понимать планомерное, длительное воздействие одного (или одних людей) на другого (или на других) с целью развития природных, биологических или специально-полезных свойств последнего (последних)».

Что общего между этими двумя формулировками? Почти ничего. И взяв эту затрепанную, изжеванную формулировку у старых буржуазных педагогов, наши друзья называют себя марксистами. Почему же? Не потому ли, что Ленин, говоря о «воспитании» и образовании», говорил о том, что знания, навыки получаются в процессе воздействия на общество, на природу со стороны того, кто воспитывается, а наши горе-теоретики именно этого не признают, именно это и выкидывают и рассказывают на разные голоса нам басни о том, что суть воспитания состоит в том, что учитель учит, учитель воздействует. А ученик? Видимо, воспринимает? И только. Они видят, таким образом, только одну сторону процесса, да и то не целиком, а частично. И ее-то выдают за целое. А у Ленина другое: массы учатся на собственном практическом опыте в процессе борьбы, в процессе строительства. Но этот опыт усваивается быстрее, правильнее, учеба идет лучше, если налицо есть партия, которая тоже учит, давая ряд новых знаний, верных сведений, освещающих и углубляющих опыт масс. И это имеет, несомненно, колоссальное значение. Преднамеренность, планомерность, длительность — важная, составная часть педпроцесса. Но и только. И ее роль тем больше, эффект тем значительней, чем меньше разрыв этой части процесса с неорганизованным, чем больше практика; опыт масс подтверждает правильность того, что планомерно, длительно сообщается. В этом секрет популярности марксизма-ленинизма. Правильность этой теории подтверждает опыт миллионов на протяжении десятилетий.

И вот на усвоении этой теории и тем самым на осознании, уяснении своего опыта растут массы, учатся. Но планомерность, длительность воздействия может и мешать росту масс— об этом говорит вся система педагогического воздействия буржуазных стран, в том числе и школа. Но могут быть и еще более сложные взаимоотношения, и они встречаются чаще всего, когда частично помогает, частично мешает расти массе это воздействие. Самые моменты подтверждения теории опытом подкупали, заставляли массу верить в теорию целиком, в знание остального, а оно не подтверждалось опытом, опровергалось им. И на этих противоречиях, как на качелях, десятки лет качаются многие партии. Здесь приходится уже

разбираться в том, что подтверждается: основное или второстепенное, случайное. Так было с эсэрами у нас, с меньшевиками. Это же происходит с ними за рубежом.

Но есть и еще более сложные вещи, когда из отвергнутого, опороченного приходится вытаскивать нужное, ценное, пить из загрязненного источника, заведомо отравленного, учиться у врагов. Это было у нас. Это остается еще и теперь. Мы еще не все переоценили, не все переработали, и в области естествознания, и в области литературы, и в области театра, кино нам приходится давать массам «всячинку». Другого выхода нет. Но и здесь на помощь опять приходит опыт или, наоборот, мешает. Каждая для нас фальшивая страна, как родная, звучит для нашего врага, да и для колеблющихся, за нее бессознательно они хватаются. Она оправдана их прошлым опытом. А опыт этот подчас не наш — вредный нам, чуждый. Темп продвижения, темп обучения в значительной степени зависит от этого. И говорить о педагогике — значит говорить не только о длительном воздействии, но и о противодействии или содействии прошлого опыта. О том, чему он учит. О методах, приемах преодоления трудностей. Дело не так просто, как это кажется. Таким образом, планомерное, длительное воздействие порою обречено на яркий эффект, порою почти сводится на-нет. Все зависит не только от планомерности и длительности, но и от опыта масс, к которым обращаются с воздействием, и выкинуть этого нельзя.

Это верно, скажут нам: но все же остается преднамеренное, длительное, систематическое, планомерное воздействие. Вот его-то мы и будем изучать. Вот оно-то и есть предмет педагогики. Все остальное — нет. Но это не верно. Во-первых, все это есть и в работе советов, профсоюзов, партии, следовательно, и их воспитательную работу следует включить в поле зрения педагогики. Но этого, дорогие друзья, вы не хотите сделать. А во-вторых, видеть только эту сторону — не значит ли это чрезмерно переоценивать силу идеологического влияния, больше того — приписывать ей решающее значение? Достаточна планомерность, преднамеренность, длительность воздействия, — и результат будет налицо. Плевать нам на все остальное, плевать нам на то, чему учит экономика, что подсказывает быт, пусть они противодействуют. Мы пересилим. Но это — чистейший идеализм. Или вам, может быть, не важен результат, горе-теоретики? Или вы не хотите плевать? Но тогда открыто заявите это. Бесспорно, однако, одно: ваша позиция явно идеалистическая, и держится она только в педагогике и именно потому, что до нее не «дошли еще руки». Попробуйте развить эту систему «мыслей» в какой-либо другой области, и убожество станет ясным. Пойдите в Госплан и скажите там, что

ваша «наука», простите за выражение, не изучает «стихийного процесса», а только «организованный», и Госплан вас вытолкнет вон, так как он великолепно поймет, что вы поступаете здесь так же, как поступает хозяйственник, который не желает считаться с существованием нэпмана, частной торговлей, с мелким крестьянским хозяйством, со «стихийным» процессом; изучает только социалистический сектор, причем так, как-будто нет другого сектора. Впрочем, таких хозяйственников уже нет. Их давно выгнали вон. А вот педагоги такие еще налицо. Но, может быть, им следовало бы последовать за хозяйственниками? Тем более, что они не только на практике так поступают, но эту «теорию» выдают за «марксистскую педагогику».

Зависимость между стихийным воспитательным процессом и организованным отнюдь не меньшая, чем между «стихийным» хозяйственным процессом и организованным.

Надо же это, наконец, понять. И с той же внимательностью изучать законы, тенденции стихийного воспитательного процесса, как это делают в своей области хозяйственники, а не выкидывать его вон, как это делают наши «теоретики». Надо изучать взаимоотношения этих процессов, надо находить пути овладевания стихийным процессом, а они «горделиво» заявляют: «вот когда он станет организованным, вот тогда-то мы его и включим в предмет своего изучения». Но от этого пед-меньшевизмом пахнет на сотни верст.

«Политика, это — борьба между классами, политика — отношения пролетариата, борющегося за освобождение против всемирной буржуазии. Но в нашей борьбе выделяются две стороны дела: с одной стороны, задачи разрушить наследие буржуазного строя, разрушить попытки раздавить советскую власть, повторяемые всей буржуазией. До сих пор эта задача более всего занимала наше внимание и мешала перейти к другой задаче — задаче строительства» [1]).

Что, если бы вы под тем предлогом, что задача политика добиваться такого «отношения» между пролетариатом и буржуазией, которое было бы выгодно для пролетариата, — под этим предлогом предложили бы ему отказаться от изучения тех процессов, которые протекают среди крестьянства, рабочего класса, интеллигенции, процессов, происходящих «стихийно», говоря: «твое дело добиваться изменения отношений, а процессы еще не оформленные, протекающие «стихийно», пусть изучают другие? Что получили бы вы от него? Увесистую оплеуху. И он был бы прав. Так как руководить борьбой, направлять ее в интересах своего класса, добиваться изменения отношения в направлении его целей без изучения стихийных процессов нельзя.

[1]) Ленин. Речь на совещании политпросветов 3 ноября 1920 г.

Как же вы, горе-теоретики, беретесь руководить делом воспитания, пренебрегая, выкидывая вон неорганизованный процесс? Нет, ваша задача другая. Изучать его, постоянно следить за ним и тонко, умело, своевременно, правильно помогать политику направлять его в ту сторону, куда он указывает. Именно вы — лучшие его помощники в области создания нового человека. И тонкостью подхода, умелостью воздействия вы можете здесь хвалиться. Директива дана. И не вы ее даете, ее дают политики. А эффект определяется не только правильностью директивы, но и тем, насколько тонко, умело к различным группам населения подошел пропагандист, агитатор, учитель, а этому уменью надо научить, эти вопросы надо научно проработать. Такова ваша роль, такова роль педагогики.

Но и это не все. Формула говорит о воздействии одного индивида на другого или одних на других. Но где находятся эти интересные персонажи? На какой планете? Может быть, они—голые люди на голой земле? А если нет? Может быть, следует говорить об окружающем? О каких-то организациях? Об обществе, частью которого они являются, которое, может быть, тоже на них воздействует? Может быть, даже они — члены того или иного класса, классового общества? И на них оказывает длительное воздействие государственная власть, класс, к которому они принадлежат, обстановка, в которой они работают, наконец, труд?.. Нет, нет, нет! Формула кричит о другом — о воздействии индивида на индивид... Там, в старой теории, которая известна столетие, — больше, там по крайней мере воздействовали оба — и тот, и другой индивид. Здесь один. Что делает другой? Ну, это надо спросить авторов. Однако, суть теории ясна. Она очень не нова. Она давно похоронена марксистами-обществоведами. Так почему же ее за новую, да еще за марксистскую выдают в педагогике? Я долго думал о том, что же в ней нового. Вот разве то, что эту чепуху выдают за марксизм. Смелые люди, отважные.

Впрочем... впрочем, мы забыли еще одно обстоятельство. Мы забыли о том, что существует самообразование. Есть люди, перед которыми их практическая работа ставит ряд образовательных задач, и они сами по плану подбирают материал для изучения, сами намечают экскурсии, проработки, сами прорабатывают ряд книг. Как быть с ними? Ведь здесь нет одного воздействующего дяди, скорее всего есть работающий, преодолевающий трудности суб'ект. Но если нет одного воздействующего дяди, есть, может быть, их несколько? И они спрятаны за программою, набором книг и т. д..., так же, как за картиной кино, программой радиопередачи, — скажем мы, — так же, как за планом работы совета или церкви скрыты эти

организаторы и за ними всеми государство, партия. Но именно вот этого вы и не хотите признать, именно это вы и называете «неоправданным расширением педагогики». Как же тогда быть?

Неладное творится с вашей формулой, неладное.

Но я слышу новые и новые возражения: вы позабыли самое главное, — кричат мне, — вы позабыли вторую часть формулы. Дело не только в том, чтобы было планомерное воздействие, но в том, чтобы оно было «с целью развития природных, биологических или социально-полезных свойств последнего». Так что же из этого? Именно это — одна из задач профсоюза и совета. Именно они должны из собственника, мелкого эгоиста, обывателя создать нового человека, именно они должны перевоспитывать, растить коммунистическое. И вам следовало бы вашу формулировку изменить так: под воспитанием понимаем мы систему мер, проводимых партией, госвластью, профсоюзами и другими организациями, направленных на развитие биологически- и социально-ценных свойств человека. Но этого вы не хотите сказать. Но, с другой стороны, чем измеряется эта социальная полезность? Как быть с церковью при этом определении, не слишком ли оно «внеклассово», впрочем не только в этой части, но и все целиком? Для нас бесспорна воспитательная роль церкви. Методика ее изощрена. Программа ясна. Организационные формы давно найдены. Можно ли отрицать воспитательную роль театрально-эффектных служб с блеском огней, с полутьмой и яркостью, с чудными подчас напевами прекрасных голосов; ближних и дальних экскурсий в монастырь, к мощам; парадов, шествий, ходов; смену воскресных, праздничных и будничных служб, вечерних и утренних, постов и праздников, — все это громадная школа, все это целая, прекрасно для своих задач продуманная система, для нас это бесспорно. Но как быть с «социально-полезными качествами»? Уж очень беспартийна эта формулировка, очень мало марксизма в ней. И как быть с «развитием природных, биологических свойств»? Неладно что-то здесь дело, неладно. Негодность, неверность формулировки ясна.

Итак, вывод. Преднамеренность, планомерность нужна, она есть в воспитании. Это верно. Но, во-первых, это не все. Это одна часть, только одна часть процесса, пусть очень важная, дающая возможности проследить и изучить ряд отдельных моментов, но только часть, и, взятая сама по себе, изолированная от всего процесса в целом, она дает мало. К тому же и эту часть вы берете не целиком, а умудряетесь выкинуть важнейшие моменты (советы, партия, профсоюзы) и свести все к организованному воздействию «одного на другого», к чему-то школьному.

К тому же... к тому же вы рассматриваете человеческий материал... как чугун, железо, дерево. Вы устраняете сложность взаимодействий, имеющихся налицо при воспитательном процессе... Вы говорите об обработке... в то время как Ленин говорил о воспитании масс на основе их опыта, в процессе их борьбы, в процессе их строительства. Вы говорите о биологически- и социально-полезных свойствах вообще, в то время, когда их нет. Ваша формулировка не признает классовости. Так запутываете вы, дорогие товарищи, вопрос. Переписать вы сумели хорошо. Но это нетрудно. Думать труднее. Но вы этого и не делаете. Вот почему, когда вы описываете педагогическую практику, когда вы говорите о самоуправлении, современности, краеведении, даже целях школы, вы правильно перепеваете достигнутое. Но как только дело доходит до теоретических обобщений, которые еще не даны..., вы путаете, путаете, путаете. И не видите, не понимаете, как ожесточенно вы спорите сами с собой, так как практическую педагогику, повторяю, во многих случаях вы описываете правильно.

IV.

«Массы учатся на основе своего практического опыта», это — верно. Но это не значит, что они ограничиваются этим опытом или учатся только на-ходу. Нет, это не верно. Чем меньше рабочий день, чем лучше политико-экономические условия, тем больше времени уделяют массы учебе. Изо дня в день. Это раньше так было: учились в школе... пожалуй, в церкви, да и то, пожалуй, только дети. Теперь иное. На площадях кричит радио. С громадных плакатов глядят герои кино, а сами кино переполнены. Амбулатории. Консультации. Но и они перестали быть только местом, где лечат, но становятся все больше и больше пунктами просвещения. Опытная станция, поле, дом крестьянина, электрическая станция — это тоже пункты просвещения. Но оно пробралось и в дом. Дома? Дома тоже радио, тоже газета, тоже книга. И их становится все больше, и времени уделяется этому тоже все больше [1]). И чем дальше мы будем итти по этому пути, чем быстрее, ярче, расти будут массы, тем быстрее будут меняться статьи газет, журналов, ленты в кино. Характер их будет иной. Сейчас много отдельных статей, обрывков. Они однодневки. Завтра их сменяют другие. Может быть, о другом. Но такие же по глубине, по основательности прора-

[1]) Вот это все и надо взять в руки. Вот это все и надо сорганизовать и продумать. Это — задача педагогики. И напрасно думают, что здесь нет планомерности, нет системы, что все здесь хаотично, нет преднамеренности. Она есть. Но только по-школьному думают наши горе-теоретики и только школьную систему и организацию склонны считать системой и организацией, там только видеть план. Ну, что же с ними поделаешь! Не выросли еще. Может быть, подрастут.

ботки. Но это временно. Это сейчас. Тогда на ряду с этим будет другое, — то, о чем писал Владимир Ильич еще в 1921 году: «И в каждой такой газете каждый день можно бы давать народу серьезный и ценный литературный материал, лучшую и классическую беллетристику, учебники общеобразовательные, учебники с.-х., учебники по промышленности» [1]). Учебники в газете. Именно в газете. Учебники по радио. Учебник-кино. Впрочем, это становится уже фактом. Именно в этом направлении движется все. От школы, где проводят пять-шесть часов, к новой, своеобразной школе движется жизнь. А она есть кино, газета, библиотека, радио и работа, строительство и борьба. Но не раскидано все это, но об'единено единым планом, продуманным, проработанным, приспособленным к определенной аудитории (возраст, степень развития и т. д.). Вот куда идет процесс. Все больше и больше будут стираться грани школы и жизни. В процессе работы будут учиться. И учиться будут работая. Собственно, в отношении широчайших масс это всегда было верно. Только учебу-то им давали другую, ту, которая мало помогала борьбе и строительству. Только времени-то на нее им отводили очень уж немного, только держали их крепко у одного станка и подолгу. Только изматывали их непосильным и долгим трудом и поэтому закрывали возможности учиться, расти на основе труда. Так, именно так поступала государственная власть. Но так было раньше. Теперь впервые в истории человечества массам не только не будет она мешать учиться на собственном практическом опыте, но будет помогать, в помощь партии вместе с профсоюзами его продумывать, усваивать, творить. В этом колоссальный смысл, величайшее значение секций советов, сети рабкоров, педкоров, селькоров, производственных совещаний, работы профсоюзов и т. д. И этот процесс будет итти все шире и шире. Все углубленнее, больше будет развиваться теоретическая работа, все большее время она будет занимать у нас, и практика, оплодотворенная теорией миллионов, будет вырастать в необычайное по темпу, по совершенству строительство. К этому мы идем. Потому что в руках миллионов власть, в руках миллионов фабрики и заводы, потому что миллионы начинают иметь семичасовой, а потом шести-, пяти-, четырехчасовой рабочий день, потому что миллионы заставят педагогику помочь им учиться в строительстве и борьбе, на опыте их работы. И этот процесс идет. Здесь роль педагогики переоценить нельзя, здесь, именно здесь вырастает педагогика переходной эпохи. Она за труд, она кричит об этом труде. Она знает, что разнообразный физический труд толкает к новым и новым гипотезам, к творчеству, к решению

[1]) Ленин. О работе Наркомпроса.

неразрешенного, к раскрытию загадок. Он обогащает. Он стимулирует. Он воспитывает. Он создает творцов. Но он и изнуряет. Но это в прошлом. Это уходит в прошлое. За многообразный труд подымает свой голос наша педагогика.

И это теперь не мечта. Это становится уже возможным на той ступени технического развития, на которой стоит Америка, но эти возможности не использованы и не могут быть использованы в буржуазном государстве. Но они есть, это — бесспорно. Об этом говорит практика Форда. Наступает осень или весна, время посева или сбора, и Форд посылает рабочего завода на тракторе пахать, потом жать. Так прерывается сельскохозяйственным трудом труд фабрично-заводской, так переплетается одно с другим, так дополняет одно другое. Форд строит ферму. Те же бетонированные дома, что и для рабочих. В них есть электричество, вода, много воздуха, света. Коров моют. Им устраивают души. Их доят электрическими машинами. Убирают коровники тоже машинами. Это у Форда. И сквозь всю пошлость и пыль буржуазной идеологии здесь проглядывает будущее. Это не массовое, конечно, явление в Америке. Это понятно, но то, что невозможно как норма в буржуазном обществе, будет в коммунистическом. Рабочий уже от фабрично-заводского труда на десятки дней переходит к сельскохозяйственному, — они сближаются. Рвется грань между городом и деревней.

Но у Форда рабочий изматывается вконец. Из него выжимают все, что можно. Но и у него изобретательство быстро растет. А оно — показатель творчества, оплодотворения опыта знаниями и наоборот. Оно безгранично увеличится, когда исчезнет буржуазный гнет, когда не будет фабрикантов и работодателей, когда уменьшится количество обязательного и изнурительного труда и увеличатся знания, умственная работа, и из подневольного труда труд станет творческим. Разнообразие практической работы будет толкать к обобщениям, к постановке вопроса, к теоретической работе.

Так вырастает всесторонне развитой человек. Не в школе и не в детском доме, не в колбе химической лаборатории. Нет, его вынашивает фабрика, завод, сельское хозяйство, классовая борьба... и воспитывает его не учитель в футляре, в вязаном колпаке, его воспитывает весь строй.

Именно об этом говорил Ленин, именно об этом еще в «Принципах коммунизма» писал Энгельс и в «Капитале» Маркс.

«Капитализм неизбежно оставляет в наследство социализму, с одной стороны, старые, веками сложившиеся, профессиональные и ремесленные различия между рабочими, с другой стороны, профсоюзы, которые лишь очень медленно, годами и годами, могут развиваться и будут развиваться в более широкие, менее цеховые, производственные союзы (охватывающие целые производства, а не только цехи, ремесла и профессии) и затем через эти производственные союзы переходить к уничтожению разделения труда между людьми, к воспитанию, обучению и подготовке всесторонне развитых и всесторонне подготовленных людей, людей, которые умеют все делать. К этому коммунизм идет, должен итти и придет, но только через долгий ряд лет» [1]).

Это — Ленин.

«Таким образом, общество, организованное на коммунистических началах, даст возможность своим членам всесторонне применить их всесторонне развитые способности. Но вместе с тем необходимо исчезают и различные классы. Таким образом, общество, организованное на коммунистических началах, с одной стороны, несовместимо с дальнейшим существованием классов, а с другой стороны, создание этого общества само дает возможность устранить классовые различия. Отсюда вытекает, что противоречия между городом и деревней тоже исчезнут. Одни и те же люди будут заниматься земледелием и сельским хозяйством, вместо того, чтобы предоставлять это делать двум различным классам. Это является необходимым условием коммунистической ассоциации уже в силу материальных причин» [2]).

Это — Энгельс.

«Она делает вопросом жизни и смерти замену чудовищного порядка, при котором жалкое резервное рабочее население держится в запасе для меняющейся потребности капитала в эксплоатации, таким строем, при котором каждый человек становится безусловно пригодным для разных меняющихся потребностей общества в труде; при котором частичный индивидуум, простой носитель детальной общественной функции, заменяется всесторонне развитым индивидуумом, для которого различные общественные функции являются сменяющими друг друга видами деятельности» [3]).

Это — Маркс.

И в этом, этом процессе перевоспитания человечества, должна помочь педагогика. Именно эту задачу она должна разрешить. Что общего имеет это с болтовней старых профессоров и с их старой школьной педагогикой?

V.

Пропасть между практикой и теорией стирается. Они перестают быть двумя различными вещами, они становятся двумя сторонами одного и того же процесса. То же происходит с эстетикой. Ее до самых последних моментов в быту не было, не могло быть. Она была уделом

---

[1]) Ленин, том XVII, стр. 140—141.
[2]) Энгельс. Принципы коммунизма.
[3]) Маркс. Том I. Перевод Струве, стр. 343.

немногих «верхов» командующего класса. В его быту она и была. Дом, парк, обстановка дома, — все было выдержано в определенном стиле. Все было эстетизировано. Музыка, живопись были неот'емлемой частью быта. Но это было только у единиц, десятков. Да и у них это было частичкой быта. Все это кончалось стенами их дома и домов их знакомых. Стоило выйти с крыльца, — как безликая уродливая улица вступала в свои права. Деревня своим разоренным, убогим видом кричала о другом. Да и сам их быт был звериным бытом. У масс не было эстетики в быту. Полуподвал или полуразоренная изба, грязная, прокоптелая, полутемная, иногда холодная, всегда вонючая, убогая обстановка, отупляющий безграничный труд, звериный быт,— все это далеко от эстетики. Она вкраплялась одинокими каплями как редкое явление. Как короткий перерыв будней, типичного, так как она давно оторвалась от труда, перестала сопровождать его, скрашивать, ритмизировать его. Для масс остался один труд без эстетики, для верхов — эстетика без труда.

Теперь иное. Теперь она начинает входить в быт, может войти. Теперь она может и будет частью быта. Уже монотонной, красивой песней не укачивает мать в колыбели ребенка... За нее это делает радио. К нему, к его голосу прислушиваются малютки и под него засыпают. Оно делается им родным и близким. Оно кричит им дальше с площадей и улиц. Оно — принадлежность каждого нового дома так же, как ванна, уборная, телефон. И под звуки музыки движутся колонны; она звучит за обедом в кафе, в парке, кино. Под нее делают гимнастику и работы дети. Но это детали, обрывки. Самые очертания города будут меняться: мы уже сейчас строим десятки, сотни домов [1]), целые кварталы. И они, как правило, безобразны. Но это временно. Скоро... Скоро мы будем строить поселки, города по плану, и они будто эстетически оформлены, они будут представлять собою некоторое художественное единство. Они будут воспитывать не раздерганного, противоречивого, смятого хаосом отношений человека, но яркого, монолитного. Они будут будить в нем силу, поддерживать энергию своей законченностью, продуманностью, красотой.

Внутренность жилищ, обстановка, одежда будут эстетизированы. И вновь с эстетикой будет сопряжен труд. Уже делаются первые попытки работать под радио на фабрике. Почему это невозможно? Труд опять начинает соединяться с эстетикой. Она начинает вырастать из тех трудовых актов, которые приходится делать человечеству, начинает облегчать, скрашивать их. Здесь грани сближа-

[1]) В 1927 году в Москве и Московской губернии построено жилплощади на 80.000 человек.

ются, стихает машинный шум. Грохот завода смягчается, и будет вырастать музыкальное оформление, будут рождаться неслыханные еще мелодии многомиллионного труда.

Меняется и быт. И если муки голода, угнетения, болезней, рабства, зверства, раздавленной личности воспроизводила музыка, театр, живопись или какой-то клочек оставшихся еще нераздавленными радостных переживаний, то теперь строительство миллионов, борьбу миллионов будет воспроизводить искусство. Полную жизнь. Это уже начато.

Но темп строительства будет громадный. И этот бег, динамика будут отражаться искусством, влиять на его формы, отбрасывать умирающее. К этому мы подходим. К этому мы должны подготовлять и ребят.

Однако, и это не все. Это так раньше было. Круг знаний, круг навыков был резко ограничен. И интерес не перелетал по ту сторону частокола — там был неизвестный, враждебный, чуждый мир. Жили своим, местным. Родились и умирали там, где родились. Это только как следует и знали. Да и то плохо. Теперь другое. Все больше и больше живут мировым, и не один раз в десятилетие, и не тогда только, когда начинается война. Нет, изо дня в день. Об этом, обо всем мире кричит ежедневно радио, о нем говорят газеты, книги, о нем напоминают конференции, с'езды, делегаты, гости, писатели, спартакиады и шахматные турниры, хозяйственная, культурная, политическая жизнь. Мировым начинаем жить. И если сейчас еще именно начинаем, то с каждым месяцем, годом будет это развертываться и расти. И если сейчас обрывки фильм о мире мы видим, десятки снимков в журналах, то дальше мы так же будем жить мировым, как сейчас многие живут жизнью своего хозяйства; интернационализируется мир. И раздвигаются горизонты, ширится опыт, растет интерес. И если еще недавно это было характерно для тысяч, то теперь — для миллионов, потом — для всех. Октябренок, пионер теперь живет уже мировым. А через 10 лет он будет взрослым и привыкнет он им жить и знать будет о мире в десятки раз больше, чем знают о нем теперешние взрослые. И не только знать: у него будет опыт, опыт помощи заключенным, опыт работы в КИМ'е, ряд наблюдений и связей. И на этом, в процессе этой работы, в связи с ней будут выстраиваться, пополняться знания о мире. Совсем иным, совсем иным будет этот взрослый, так как для него наше и их не отделяется кордоном и часовыми; нет, для него борьба китайского рабочего в той же степени наша, как и работа нашей фабрики; но тогда будут и новые члены Союза республик.

Расширяется практика, растет кругозор. Растет новый человек. И этому помочь должна педагогика. А она

продолжает рыться в мягком, твердом знаках и обучении ребят их расстановке. Каждому свое. Нужны и твердые знаки. Но плохо то, что дальше их многие не видят.

VI.

Но это не убедительно, слышу я возражения: вы говорите о взрослом, а мы говорим о детях. А у них есть свои особенности. Не станете же вы отрицать их. И они требуют иного подхода, иной методики. Да иная и роль детей в обществе. Иное их место в производстве. Как же все это можно откидывать, как можно этого не замечать? И чем вернее утверждение о том, что на опыте учатся массы, тем больше это надо учитывать по отношению к детям, так как опыт их иной.

Это верно. Это никто и не думает оспаривать. Но вопрос в другом. Не в том. В чем же? Именно в том, что и дети учатся в процессе строительства и борьбы, только размеры эти миниатюрнее, ближе, проще, да и опыта у ребят меньше. Вот это и надо учитывать, вот на это надлежит делать поправку. И только.

А у нас попрежнему ориентируются только на школу и в ней видят почти исчерпывающий источник образования и воспитания. Это ярче всего просвечивает в разговорах о перегруженности программ. Их проходят только в школе, и школьного времени нехватает для их прохождения. Но есть еще детский труд — пионеротряд, кино, радио, книга, журналы, газеты, экскурсии, улица. Их не учитывают, они не входят органической частью в рабочий план, и это лучше всего вскрывает, что здесь все попрежнему, попрежнему думают, что воспитывает только школа. А программа говорит о другом, — что должен знать, уметь ребенок IV группы, а не о том, что учитель должен «пройти» в классе. Школа опять рассматривается как школа учебы, и учитель — как учитель, а не как помощник ребятам в организации их самовоспитания и обучения. Вот где пролегает линия спора. И она имеет не только принципиально-теоретическое, но и практическое значение. И книга, и учебное пособие, и фильмы кино, и программы радиопередач, и статьи газет — все должно быть уложено в едином плане. Но о нем-то никто не думает, над ним никто планомерно не работает.

Вывод? Даже то, что в наших руках, что может быть уложено в систему планомерного, систематического воздействия, это продолжает действовать беспорядочно. Нет плана. И нет его именно потому, что попрежнему открыто или скрыто признают школу единственным местом обучения и воспитания, а под воспитанием понимают планомерное, длительное воздействие одного индивида на другой. Да и то по-школьному. Вот с этим-то и надо покончить.

Но это неправда, слышу я рассерженные голоса: школа учитывает практику ребят, их опыт, больше того, — она пытается расширить этот опыт и его организовать.

Да. Но постольку, поскольку она это делает, она и становится нашей школой, и именно по этому пути и надо итти — учить в процессе работы, в жизни, на реально нужном деле, учитывая всю практику, все знание ребят. Другими словами, чем больше школа учит на основе общественно-необходимой работы, на основе не игрушечного, а всамделишного труда, тем больше она наша, но тем более она учит на фактах, собранных вне школы, на деле, протекающем вне ее стен, на работе, совершаемой ребятами в обстановке, окружении, но не в школе.

Школа перерастает из школы учебы в школу труда, из школы, где происходит «систематическое воздействие одного индивида на другого», в школу, где массы ребят при помощи учителя осознают свою работу и делают они это, пользуясь и радио, и кино, и театром, газетой, книгой, и задача школы — по возможности об'единить это.

Но есть другая тенденция — не пускать ребят в настоящую гущу жизни, отгородить, вырвать из нее. Мы за труд, говорят многие, и требуют для каждой школы больших мастерских, больших участков земли, чуть ли не фабрику. И этим хотят заменить, подменить участие ребят во всамделишной жизни. Но это отрыжка прошлого. Это идет от теории «возвращения детям детства». С этим не по пути. Основная линия другая: реально существующие нити связи, реально имеющийся опыт не забрасывать, не игнорировать, а использовать для учебы. Это столбовая дорога воспитания. Для этого нужны и мастерские. В них можно улучшить, углубить знания; пользуясь ими, можно ребят толкнуть на следующую ступень, помочь осмыслить им лучше завод, фабрику, но настоящую фабрику, а не фабрику в школе. И в этом смысле нет принципиальных разногласий в постановке вопроса как по отношению к взрослым, так и детям. Различие, повторяю, в другом. Опыта у ребят меньше и т. д. Вот на это надо делать поправку. И только.

Но у ребят все же есть школа. Да и детство ребятам дано, чтобы учиться, — несутся голоса. А вам, горе-теоретики, старость дана для того, чтобы вы развивали вздорные теории? — спросим мы. А те, кто поскромнее, кого уже начинает коробить эта формулировка, кто понимает всю ее фальшь, но кто все же не желает, не смеет, не может уйти от старого, тот кричит: Но у ребят больше времени для учебы, это — основное их занятие; удельный вес школы в их жизни больше, чем у взрослых. Как же можно этого не замечать? — Да, это верно. Но не совсем. Не полностью. Не совсем точно. Это верно. И поэтому это время по возможности все целиком желает себе

взять буржуазная школа для рабочих ребят, так как иному научит жизнь, так как не делать этого опасно. Вот это и было одной из причин введения в школу труда.

«Где у учителей господствует в школе дух ремесла, там ученикам будет не легко соединиться в трудовые сообщества вне школы... Конечно, для полного использования воспитательной силы (школьного) трудового сообщества необходима также тщательная забота о душе ученика и планомерное развитие нравственного суждения... Конечно, простое упражнение в совместной работе не является еще гарантией от существующих искушений корпоративного эгоизма, который по меньшей мере так же опасен, как и личный эгоизм» [1]). Вот на что нужен труд в школе Кершенштейнеру.

У ребят больше времени для учебы. Но это не точно. И очень не точно. Это вернее, если думать, что только школа учит, только школа воспитывает. Это менее верно, если думать, что учит газета, кино, радио. Это вернее по отношению прошлого. Это менее верно теперь, когда во многих местах есть 8-часовой рабочий день, миллионные тиражи газет, книг, журналов, когда всюду кино, радио. Это еще менее верно по отношению к Союзу ССР, где вводится 7-часовой рабочий день, где, кроме перечисленного, мы организуем перевоспитание взрослых через советы, профсоюзы, государственную власть в целом. Притом делаем это планомерно, систематично и длительно. Но это не точно и по отношению к детям.

У взрослых лоботрясов, у буржуазных сынков, пожалуй, больше свободного времени для учебы, чем у крестьянского и пролетарского ребенка. А у этого последнего меньше времени для учебы, чем у буржуйчика. Но зато он работает часто очень много и очень продуктивно. Так почему же эта работа откидывается прочь, почему же не она осмысливается, не вокруг нее, не в связи с ней развертываются знания школьной программы, а вдали от нее, почему не на основе этого опыта школа растит ребенка, не от него отправляется, не его учитывает, а от опыта ребенка буржуазии, интеллигенции исходит и на нем строит свое дело? Вот это-то и надо разоблачить. Вот здесь и надо вскрыть классовость и методики, и содержания преподавания, а также и причину медленности темпа и сравнительную слабость результатов работы с крестьянскими и рабочими ребятами. Крики «возвратите детям детство», «XX век — век ребенка» на практике в массе школ сводились к приспособлению программ и методов к уровню, запросам, интересам буржуазного ребенка. И даже у нас на 12-ом году революции это не преодолено до конца. Об этом кричат заявления работниц, их жалобы: «У нас в школе все по-старому.

---

[1]) Кершенштейнер. Трудовая школа.

Как тогда наших ребят за дураков считали, так и сейчас». Язык фабричного ребенка иной, круг представлений, навыков также, а подходят к нему с мерилом буржуазного ребенка. На этот аршин меряют. И аршин не подходит. А говорят наоборот — не подходит ребенок. Об этом кричат жалобы.

Строить работу школы на основе опыта ребят, их фактического участия в строительстве и борьбе — это и значит строить школу согласно интересам ребенка.

Но опыт детей не однороден. Он резко различен. Различен и круг представлений детей, их «мировоззрение». Теперь это бесспорно. Теперь это видят все. Но из этого надо сделать выводы. А их не делают. Пора не только говорить, но и разрабатывать педагогику фабрично-заводской и деревенской среды. Вопрос стоит так: каковы должны быть те меры, способы воздействия, тот путь, идя по которому, ребята становились бы коммунистами, несмотря на то, что их опыт различен? как, чем надо расширить его? Это кардинальнейший вопрос. О нем кричит опыт изучения труда ребенка, круга его представлений, его идеологии. Трафарет, однообразие подхода к ребятам различных классов общества создают то, что многие из них до конца школы протаскивают то мировоззрение, которое принесли из дома. «Длительное систематическое воздействие», игнорирующее быт, опыт, труд ребенка, его среду, разбивается об эти преграды, дает минимальный эффект. Так мстит за невнимание к себе «неорганизованный» воспитательный процесс. Надо учить на опыте, вмешиваясь в него, освещая его. Каков же он, этот опыт, опыт ребят?

«Сапоги чиню, картошку набираю, самовар ставлю, печку затопляю, лошадь запрягаю, поросятам стелю, гнезда курам плету, сено скидываю, картошку тру, учальники делаю, лампу зажигаю, поросятам свечу, жеребенку картошку режу, лоханку корове выношу, снег со двора скидываю, рожь с печки ссыпаю, картошку чищу, полы мету, к ухвату ручку делаю, трепалку делаю, к топору ручку делаю, салазки, лыжи делаю, дрова пилю, ножи точу, солому рублю, лошадь пою, закуту делаю, силки ставлю, кур на двор сгоняю, за водой хожу, коров на двор сгоняю, с окон стираю, кровать делаю, толкач делаю, лопату делаю, за бушмой хожу, к сундуку скобку делаю, самовар ставлю, чернила развожу, полку делаю, часы завожу, сапоги мажу, цветы поливаю, нитки сматываю, колодки делаю, к молотку ручку делаю, гвозди вытаскиваю, дратву сучу, стулья делаю, окна замазываю, на кадку обруч делаю, вешалки прибиваю, к двери петли прибиваю, к самопрялке валы делаю, сарай запираю, крюки делаю, уроки делаю, трусов кормлю, рукомойник привязываю, навоз скидываю, морковь режу, окна протираю, лампады зажигаю, лоханку корове ношу, соли насыпаю из чулана, поросенка кормлю, лещетки вяжу, колодки для сапог делаю, толкушку

для картошки делаю, крючки для шуб делаю, к самопрялке струну делаю, нашест курам устраиваю, дрова таскаю, стол чищу, печку растопляю» [1]).

Это в Калужской губернии, а в Рязанской губернии, в Раненбургском уезде, он таков [2]): (табл. № 1 и 2).

МАЛЬЧИКИ.

Девятилетки делают только игрушки и принадлежности для игры, винтовку, лестницу, табурет, домик, шалаш, кроватку, глиняные свистульки, мячи и трещетки.

Десятилетки заняты значительно больше. Здесь уже встречаются хозяйственно полезные вещи — ящики, пеналы, кошолки, грабли (для себя), скворечница и удочка; появляются также впервые модели — сохи, бороны, аэропланы, мельницы ветряные; из игрушек, кроме всего, что имеется у девятилетки, добавляются столики, салазки, скамеечки для катанья, тележки, рожки, лошадки, стрелялки, хлопушки.

Одиннадцатилетки, кроме того, что есть у десятилетки, из хозяйственных вещей выявили витье веревок и лыжи.

Двенадцатилетки продолжают интенсивно увеличивать продукцию хозяйственных вещей, немного увеличивать, а главное, качественно улучшать моделирование и снижать изготовление игрушек.

Из новых вещей появляются такие: полочки для книг, шалаши для караула, дверь, скамейка, плетение лаптей, очистка деревьев чистиком, лыжи, шкафчики, угольники, сундуки, снималки для сапог, пашки для книг и даже ножи. Конструирование моделей дает сильный рост качественный: здесь встречаются такие модели, как телеги, катки, сохи, в большем числе аэропланы, ветряки, велосипеды, гармоники, ткацкие станки. Любопытно, что рост замысла модели сопряжен с учебной группой; так, ученики II и III гр. изготовляют преимущественно с.-х. орудия, а IV гр. — аэропланы, мельницы, ткацкие станки, велосипеды. Из игральных вещей еще остались палочки и трещетки.

Тринадцатилетки дают новый прирост в технической продукции, которая отличается как сложностью работы, так и потребным для ее выполнения сильным физическим напряжением. Из хозяйственных вещей мы здесь видим: топор, скамейку, лыжи, клетку, рамку, тачку, кровать, стул, ворота; кроме этого, один ученик бревна тесал, а другой дыры для бороновых зубьев вертел. Любопытно, что этот возраст

[1]) Шацкий. Изучение жизни и участие в ней.

[2]) Я. В. Степанов. Труд деревенских ребят. (Печатается.)

Таблица № 1.

УЧАСТИЕ ДЕТЕЙ В ПОЛЕВЫХ РАБОТАХ (В %% К ОБЩЕМУ ЧИСЛУ ОБСЛЕДОВАННЫХ).

	Возраст.						
	8	9	10	11	12	13	14
1. Пашут	—	7	18	50	53	63	82
2. Боронуют	—	46	59	81	42	37	36

	Возраст.		
	8—10	11—12	13—14
3. Полют просо:			
Бедняки	50	61	57
Середняки	33	66	73
Зажиточные . . .	47	15	—
Коммун.	—	33	75
4. Косят косой рожь, овес		13—14-летние—10 %	

	Возраст.						
	8	9	10	11	12	13	14
5. Снопы таскают в копны и подают на воз:							
Мальчики	66	66	44	78	59	77	100
Девочки	40	40	29	36	47	38	80
6. Снопы катают:							
Мальчики	—	6	18	31	14	33	27
Девочки	—	10	—	—	28	26	50
7. Вяжут рожь, овес, просо:							
Мальчики	—	—	3	5	10	18	18
Девочки	—	—	—	—	20	31	50
8. Возят снопы:							
Мальчики	67	53	67	91	75	70	36
Девочки	—	10	13	54	28	47	37
9. Картофель сажают, выбирают:							
Мальчики	100	93	78	77	85	81	90
Девочки	80	90	93	69	88	80	100
10. Молотят цепами . . .	с 11 лет—18,8 %						

УЧАСТИЕ ДЕТЕЙ В ОГОРОДНЫХ РАБОТАХ (В %% К ОБЩЕМУ ЧИСЛУ ОБСЛЕДОВАННЫХ).

	Возраст.						
	8	9	10	11	12	13	14
1. Поливают огород:							
Мальчики	—	67	59	68	68	52	27
Девочки	—	40	66	46	42	20	75
2. Полют:							
Мальчики	100	87	63	77	61	52	27
Девочки	80	90	93	77	64	40	62
3. Убирают овощи:							
Мальчики	100	100	69	72	46	33	45
Девочки	62	20	60	69	87	100	60
4. Сажают овощи:							
Мальчики	67	80	74	77	64	37	37
Девочки	20	100	73	84	76	27	75

Такова деятельность деревенского ребенка летом.

А вот то, что он делает зимой:

Таблица № 2.

ЗИМНИЕ РАБОТЫ КРЕСТЬЯНСКИХ ДЕТЕЙ (В %% К ОБЩЕМУ ЧИСЛУ ОБСЛЕДОВАННЫХ).

а) УХОД ЗА ЖИВОТНЫМИ.

	Возраст.						
	8	9	10	11	12	13	14
1. Убирают скотину:							
Мальчики	100	57	79	67	87	74	90
Девочки	—	18	27	33	11	40	75
2. Поят скотину:							
Мальчики	100	28	53	50	53	69	72
Девочки	—	—	7	8	4	40	50
3. В ригу за кормом ездят:							
Мальчики	100	78	67	55	78	52	64
Девочки	25	9	13	17	20	7	62
4. Стелют солому скотине:							
Мальчики	67	57	61	28	34	41	73
Девочки	25	9	7	17	8	21	25
5. Ягнят кормят:							
Мальчики	67	64	53	39	19	22	27
Девочки	50	54	53	42	35	33	37

	Возраст.						
	8	9	10	11	12	13	14
6. Свеклу на корм рвут:							
Мальчики	33	21	32	17	12	7	18
Девочки	25	36	20	8	23	20	25
7. Мякину на корм таскают:							
Мальчики	33	71	25	16	37	22	36
Девочки	25	9	7	8	8	—	—
8. Месят корм скотине:							
Мальчики	33	21	14	11	9	11	27
Девочки	25	9	—	—	4	7	12
9. Жмых рубят:							
Мальчики	—	7	7	5	12	4	—
Девочки	—	—	—	—	—	—	12
10. Солому режут для месива:							
Мальчики	—	28	25	28	12	18	36
Девочки	25	—	—	—	14	—	—
11. Коров доят:							
Девочки	—	—	—	8	4	7	25
12. Кур, гусей кормят:							
Мальчики	100	64	60	55	53	48	36
Девочки	25	54	53	58	54	60	62
13. Катух чистят:							
Мальчики	28	50	46	33	47	57	45
Девочки	25	18	7	8	11	20	25

б) РАБОТА ВО ДВОРЕ И ОКОЛО ДОМА.

	Возраст.						
	8	9	10	11	12	13	14
1. Снег очищают:							
Мальчики	100	78	61	39	37	48	82
Девочки	25	36	47	42	11	27	25
2. Солому, навоз сгребают во дворе:							
Мальчики	—	57	57	28	50	44	36
Девочки	50	18	13	8	11	20	25
3. Вокруг колодца обрубают:							
Мальчики	67	43	14	5	16	18	—
Девочки	—	9	—	—	—	—	—

в) ДОМАШНИЕ РАБОТЫ.

	Возраст.						
	8	9	10	11	12	13	14
1. Убирают помещение:							
Мальчики . . .	67	71	32	28	19	18	9
Девочки . .	100	100	100	100	80	93	100
2. Воду носят:							
Мальчики . . .	—	50	39	33	50	60	54
Девочки . . .	25	45	47	17	27	73	87
3. Печь топят:							
Мальчики . . .	33	64	46	33	19	26	27
Девочки . . .	75	45	14	75	19	20	37
4. Картошку на суп чистят:							
Мальчики . . .	67	57	32	17	9	15	18
Девочки . . .	100	100	80	75	58	27	62
5. Белье стирают, на речку ходят:							
Девочки . . .	—	—	33	25	19	40	75
6. С маленькими сидят:							
Мальчики . . .	33	36	19	11	12	4	9
Девочки . . .	25	36	73	58	31	40	11
7. Самовар ставят:							
Мальчики . . .	67	78	57	44	41	48	64
Девочки . . .	75	91	60	50	69	87	87
8. В кооператив ходят:							
Мальчики . . .	100	86	68	78	84	70	64
Девочки . . .	50	18	80	67	81	67	87
9. Дрова колят:							
Мальчики . . .	33	43	56	39	75	37	45
Девочки . . .	—	—	7	—	11	—	—
10. Дрова носят:							
Мальчики . . .	100	86	53	17	22	18	45
Девочки . . .	50	18	60	8	11	13	12

Такова трудовая деятельность ребят деревни, а вот и техническая деятельность (табл. №№ и 3 и 4.

Таблица № 3.

ТЕХНИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕРЕВЕНСКИХ ДЕТЕЙ (МАЛЬЧИКИ).

Характер работ.	Возраст.																			
	9	%	10	%	11	%	12	%	13	%	14	%
ВЕЩИ.			Пенал.	20	Веревка.	17	Скамейка.	65	Грабли.	35	Кошолка.	84
			Кошолка.	20	Лыжи.	17	Ящик.	47	Ящик.	28	Салазки.	42
			Скворечня.	10	Ящик.	37	Кошолка.	43	Скамейка.	28	Скворечня.	42
			Ящик.	10	Грабли.	17	Скворечня.	30	Кошолка.	21	Дверь поправл.	28
			Удочка.	10	Скворечня.	17	Тележка.	13	Тачка.	14	Остальн. работы встречаются только один раз.	
					Корзина.	17	Шалаш.					
МОЛЕЛИ.			Аэроплан.	24	Мельница.	34	Аэроплан.	43	Ружье.	14	Борона, соха, мельница, аэроплан, молотилка, толчея, ветряк встречаются по одному разу.	
			Мельница.	10	Аэроплан.	34	Соха и борона.	9	Борона.	14		
			Соха и борона.	10	Борона.	17	Лопата, ветряк, гармоника, ткацкий станок по одному разу.		Соха.	14		
					Соха.	17			Ветряк.	7		
									Стан.	7		
									Каток.	7		
									Кровать.	7		
ИГРУШКИ.	Свисток.	66	Свисток.	75	Тележка.	68	Палочка, трещетка, дудка по одному разу.	50	Дудка.	58	Городки, свистулька и палочка встречаются по одному разу.	
	Мяч.	33	Домик.	45	Скамейка.	50		56	Городки.	7		
	Трещетка.	33	Кровать.	45	Домик.	45		50	Вертушка.	7		
	Ружье.	33	Стрелка.	24	Кровать.	24		50	Рожок.	7		
	Лестница.	33	Ружье.	24	Ружье.	17		17	Свисток.	7		
	Табурет.	33	Трещетка.	16	Палочка.	17		17	Трещетка.	7		
	Шалаш.	33	Лошадь.	8	Свисток.	17		17				
	Домик.	33	Мяч.	8	Стол.	17		17				
	Кровать.	33	Рожок.	8								
			Хлопушка.	8								

Таблица № 4.

ТЕХНИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕРЕВЕНСКИХ ДЕТЕЙ (ДЕВОЧКИ).

Характер работ.	9	%	10	%	В О З Р А С Т. 11	%	12	%	13	%	14	%
ИГРУШКИ.	Кукла. Мяч. Стол.	100 66 33	Кукла. Мяч. Домик. Кровать. Шалаш.	100 100 50 50 50	Кукла. Мяч. Домик. Кровать.	33 33 33 11	Кукла. Домик. Мяч. Палочка. Шалаш. Ступа.	100 42 28 14 14	Кукла. Стол. Топор. Домик. Лопатка.	42 7 7 7 7	Куклу шили.	14
ВЯЗАНИЕ.	Платье. Носовые платки.	38 33	Платье.	50	Чулки вязали. Рубаху чинили. Веревки вили. Вышивали. Платье шили. Кружева вязали. Шали вязали.	88 66 44 22 22 22 11	Подруб. платки. Платье шили. Вязали чулки. Варежки. Кружева.	100 28 28 28 28	Чулки вязали. Штопали. Кружева вязали. Вязали юбки и варежки. Вышивали. Веревки вили. Сучили пряжу. Кошолки.	50 50 35 35 14 14 14 28	Платки подрубали. Шили рубаху, фартук, кофту. Чулки вязали. Пряли. Сучили. Кружева вязали. Кошолки и т. д.	100 100 80 14 14 2

дает много моделей — ружье, каток, соху и др. с.-х. орудия (ветряк, стан ткацкий). Игрушки тоже выявились—трещетки, рожки, вертушки, свистульки, дудки, городки.

Четырнадцатилетки выявили нам следующие работы, которые они проделали: из хозяйственных вещей — кормушки, скамейки, борону, соху, шкаф, лыжи, салазки, дверь, сундук, скворечни, грабли, катух, ножи, печатные карточки, кошолки, корыто; из моделей — сельскохоз. орудия, в том числе молотилку, мельницу водяную, ветряк, аэроплан, толчею, кузнечиков, лодочку; из игрушек — городки, свистульки, палочки (см. табл на 39 стр.).

Эти данные показывают, что основные инструменты — нож, молоток, топор, пила — распространены у большинства 9-, 10- и 11-леток.

Большинство детей в 12, 13 и 14 уже владели, кроме этого, долотом и рубанком.

ДЕВОЧКИ.

Девятилетки в отличие от своих сверстников мальчиков уже делают полезные вещи — шьют платье, подрубают носовой платок. Моделей здесь не выявлено. Из игрушек — шьют куклы, делают для них столики, шьют мячи.

Десятилетки делают то же самое, прибавилось только оборудование мебели для кукол — домики, кроватки, шалаши.

Одиннадцатилетки вяжут чулки, вьют веревки, плетут кружева, чинят рубахи, вышивают. Игрушки остаются такие же, что и у младших девочек, — куклы и оборудование для этой игры.

Двенадцатилетки, кроме всего перечисленного выше, из хозяйственных вещей шьют занавески, фартуки, юбки, помогают шить пальто, вяжут перчатки, варежки.

Тринадцатилетки. Рост изготовления хозяйственных вещей огромный: из шитья здесь имеются платки, наволочки, кофты, платья, юбки, одеяла, ботинки; из вязанья — чулки, варежки, юбки, кружева, имеется сученье пряжи, витье веревок, плетение кошолок; некоторые делали ящики, обчищали и деревья.

Модели и игрушки, как и у остальных, состоят из кукол, домиков им, принадлежностей обстановки—столиков, стульев, лопаток, топориков.

Четырнадцатилетки к тому, что делали дети в возрасте тринадцатилеток, добавляют новых видов труда мало, только прядение, так как большинство женского труда уже исчерпано (см. табл. на 40 стр.).

Как распределяется эта техническая продукция по своему назначению:

	Возраст.					
	9	10	11	12	13	14
Вещи	24%	13%	85%	61%	80%	96%
Игрушки	66%	87%	15%	39%	20%	4%

Основными инструментами являются такие «инструменты», как игла, ножницы, наперсток, нож, спицы, крючки; только у 50—60% старших девочек (12—14 лет) были швейные машины и 12-летки дали сравнительно большое употребление молотка, топора [1]).

Что скажут на это теоретики? Неужели серьезно этот стихийный, неорганизованный, но бесспорно воспитательный процесс должен быть выкинут из поля зрения педагогики? Надо быть совершенно слепым, глухим, более того, — конченным, мертвым, чтобы заявлять так. На самом деле надо иное. Включить как можно скорее все это в поле зрения педагогики и продумать, разработать, решить вопрос о том, как на этой основе помочь ребятам получить максимум знаний, умений, к тому же точных и верных. Сделать это — это и значит быстро двинуть вперед дело культурной революции. Учить на опыте. И он, этот труд, эта работа ребят не уходит с приходом их в школу, он продолжается. И вместо того, чтобы параллельно с ним развертывать тот же труд, знакомить с теми же инструментами, надо вмешаться в всамделишный труд ребенка, его улучшить, рационализировать, внести в него новое, правильно его распределить. А то неравномерно ложится он на ребят и девочек, порою не по силам он вовсе, порой он первобытен. Может быть, и в быт деревни надо ввести новые, иные инструменты. Надо расширить его путем знакомства с трудом коммуны, фабрики. Вот в чем задача. А не в том, чтобы от него отмахиваться, чтобы на него плевать. Но путем вмешательства в всамделишный труд, в всамделишную жизнь менять навыки, знания, прививать новую идеологию.

Стереть, уничтожить классы школа не может, изменить резко экономику — тоже, но вмешаться во все это и вместе с другими органами партии и советской власти попытаться изменить это должна. У нас 300.000 попов формируют сознание, отзываясь на каждый значительный факт жизни (голод, засуха, смерть, рождение, неудача по хозяйству); у них сотни тысяч помощников в виде умирающих стариков и старух.

[1]) Эти данные взяты из книги т. Степанова, которая в ближайшее время выходит из печати.

Надо, чтобы у школы и пионерорганизации были миллионы помощников в виде ребят, которые должны отзываться по-новому на значительные факты жизни, по-иному начинать работать и жить уже сейчас, в той обстановке, которая есть, не дожидаясь, когда будут взрослыми, — в этом должна помочь школа. Надо, наконец, создать педагогику деревни.

Однако это не все. Здесь картина упрощена. И в деревне не у всех ребят тождественный опыт. Нет. У ребят бедняков — один, у середняков — другой, у богатеев — третий. Это тоже надо учесть. И различия эти не только в том, что они делают, но и в оценке происходящего, так как различную идеологию прививают ребятам взрослые. Таков, примерно, труд деревенского ребенка, таков его опыт. А городского? Мы его плохо знаем. Такой тщательной работы, которую произвел тов. Степанов в деревне, мы в городе еще не сделали, но и то, что есть, кричит о резком различии. Вот примерный перечень того, что ребята города делают в помощь семье.

Таблица № 5.

№№ по порядку.	Название труда.	№№ по порядку.	Название труда.
1	Ходили в лавку.	25	Вешали белье.
2	Ходили на базар.	26	Полоскали белье.
3	Ходили по домашним делам.	27	Гладили.
4	Уборка комнаты.	28	Разводили утюг.
5	Домашние работы.	29	Шили.
6	Помогали матери по хозяйству.	30	Штопали чулки.
7	Ставили самовар.	31	Вязали кружево.
8	Топили печь.	32	Вязали чулки.
9	Топили печь центр. отопления.	33	Кроили и шили кофту.
10	Выгребали из печи золу.	34	Ходили к портнихе.
11	Оправляли лампу.	35	Покупали платье.
12	Зажигали примус.	36	Подшивали валенки.
13	Готовили обед.	37	Подшивали сапоги.
14	Готовили ужин.	38	Чистили башмаки.
15	Накрывали на стол.	39	Искали валенки по дому.
16	Мыли тарелки, посуду.	40	Разматывали шерсть.
17	Мыли окна.	41	Таскали воду.
18	Чистили ножи.	42	Подметали улицу.
19	Чистили воблу.	43	Посыпали улицу песком.
20	Таскали дрова.	44	Паяли.
21	Кололи дрова.	45	Ходили разговаривать по телефону.
22	Пилили дрова.		
23	Мыли пол.	46	Переезжали и перевозили вещи [1]).
24	Стирали.		

[1]) Бернштейн и Рыбников. Бюджет времени школьника Стр. 42. ГИЗ 1927 г.

Но и здесь стихийный воспитательный процесс есть. Это — картинка, клочок его. И если на него вы плюете, как быть с организованным процессом? Он должен игнорировать этот опыт? Нет? Учитывать? Учитывать постоянно, из года в год, из месяца в месяц, из недели в неделю? Так? Или только при поступлении ребят? Но, ведь, стихийный воспитательный процесс откликается на организованный, как же тогда быть организованному? Тоже откликаться? Но как можно это сделать, не изучая стихийного процесса, не зная его законов, тенденций, развития? К кустарщине вы зовете, горе-теоретики, к кустарщине. И за это нам мстит практика, опыт. Это так ясно. Опыт ребят велик, воспитательное влияние неорганизованного процесса устойчиво, и приходят ребята в школу не только с рядом разрозненных навыков, знаний, но и оценок, суждений, с зачатками политических программ. И их продолжает питать, лелеять, развивать, углублять, подкреплять фактами этот «неорганизованный процесс», а мы это игнорируем, не откликаемся на это, а «систематически, планомерно и длительно» сообщаем политграмоту. И остается нередко политграмота политграмотой, а жизнь — жизнью.

У магазинов очередь. Нет хлеба. И ползут слухи, сплетни, догадки. А школа молчит. И повторяет ребенок то, что кричат в очередях. И нечего ему возразить им, он беспомощен, школа его не вооружила. Она проходит программу, и нет ей дела до очередей. Так бывает нередко. Она планомерно, систематически, длительно воздействует, а не урывками, клочками. А поп реагирует. Его методика тоньше методики таких школ, политическое чутье вернее. И проносит поэтому через всю школьную жизнь определенный процент ребят ту идеологию, которую привила им семья, почти без изменений. За это говорят наши исследования об идеологии. У ребят есть зачатки политических программ. «Отклонить смертную казнь», «прекратить преследовать религию», «чтобы, по возможности, почеловечески относились к частникам», «чтобы все имели право выбирать в совет», «снизить налоги с торговцев». Это одно. «Увеличить зарплату», «чтобы не работать сверхурочно, как у капиталистов», «построить крупные фабрики и заводы», «уничтожить нэпманов», «улучшить кооперацию», «чтобы все рабочие входили в кооперацию», «в церквах сделать клубы». Это другое. «Уничтожить кулаков, грабителей, хулиганов», «чтобы не выбирали кулаков в советы», «уничтожить кулаков-эксплоататоров», «чтобы меньше налогу брали с крестьян», «нужно снизить цены на фабричные товары и повысить на продукты с.-х.». Это третье.

Это грубое очертание различных программ. Конечно, не всех. В пределах или за их пределами есть оттенки, нюансы. Но это сравнительно второстепенная вещь. Наличие программы — вот основной факт. И с ним надо считаться.

Такова роль «неорганизованного воспитательного процесса». Недооценивать его нельзя.

Как же быть? Надо прогнать в первую очередь горе-теоретиков, этих путаников и болтунов. Или, если они способны, заставить их изучить этот неорганизованный воспитательный процесс и взаимоотношения между ним и организованным. Это — основной вопрос. А в школе? В школе надо шире и глубже проделать то, что лучшие из них делают, то-есть помогать ребятам осознать, углубить тот опыт, который они имеют, больше того, расширить его намеренно сорганизованным.

Это домашний труд, труд в сельском хозяйстве, техническая деятельность ребят. О них шла речь. Они учат, они воспитывают. Но есть и другие виды труда, в которые втянуты ребята, — кустарный, ремесленный, фабрично-заводской труд. И здесь, как и там, бесспорно идет этот воспитательный стихийный процесс. И не одному и тому же учит фабрика и сельское хозяйство, и не одно и то же дома делает ребенок крестьянина и фабрично-заводского рабочего, и не один и тот же быт, не одна и та же обстановка труда. Разному научаются дети. Но и тут и там обучение идет, шло вернее, медленно. Столетия делают ту же работу крестьяне. Те же орудия труда, медленно менялись они. Медленно разрушался, изменялся деревенский быт, деревенские устои, медленно втягивалась деревня в мировую торговлю, в мировой рынок и не так, как фабрика, по-иному, его ощущала. Как деды, работали внуки, и не насмешкой, не издевательством звучали фразы о том, что отцы так жили, и мы проживем. Другое в городе. Завод рос, изменялся, одни станки заменялись другими, менялись и приемы работы, и из фабрики к фабрике, из завода к заводу гоняла рабочих безработица, увольнения, политическая неблагонадежность, запрещения жить в тех или других городах. И само экономическое развитие властно требовало от рабочего новых навыков, умений, определенного уровня знаний, грамоты. Больше, властнее, чем в деревне. И в этом заинтересован был не только он сам, но и хозяин. Невыгодным становилось иметь безграмотного рабочего. Отсюда борьба за всеобщее обучение, отсюда — фабричные курсы и школы. И те самые дети, которые работали по 10—12 часов в день, должны были проходить еще грамоту.

Так намечалась, так зарождалась политехническая школа. Она вырастала из труда, на основе труда. Выколотить из рабочего максимум, увеличить продуктивность его труда,—вот что толкало фабриканта к ее организации. Вот почему о ней говорит и Оуэн в Англии, и Прохоров в России, в старой царской России в 1832 году.

Политехническая школа родится на фабрике. И не досужие фантазии и вымыслы ее порождают, а требования производства; она — несомненное продолжение неорганизованного

воспитательного процесса. Но если он учит стихийно, от случая к случаю, и поэтому медленно и не всегда правильно, она — попытка осознать этот опыт, использовать его для улучшения эффекта работы. Так вырастает эта подлинно трудовая школа, тот новый тип школы, к которому мы идем.

Но развернуться целиком, дать все она в капиталистических условиях не может. Рожденная производством, она используется буржуазией для своих целей, не для того, чтобы помочь ребятам целиком взять то, что дает производство, производственные отношения, классовая борьба, такие яркие, убедительные, выпуклые, в фабрично-заводской среде, а для того, чтобы дать то, что выгодно предпринимателю, что нужно ему для осуществления его целей. Так превращается она в профессиональную школу, узкую, искусственно ограничивающую знания ребенка школу. Это понятно. Он сам — придаток машины: продолжение машины на капиталистической фабрике — и только. И получает он общее образование только в том размере и в такой мере, чтобы не перестать быть машиной, не пожелать перестать ей быть. И хотя политехническая школа рождается на основе производства в буржуазную эпоху, развертывается она только в переходный период. Об этом неоднократно писал Энгельс:

«Таким образом, устранение противоположности между городом и деревней не только возможно, но сделалось прямой необходимостью для самого промышленного производства, как равно необходимостью и для земледельческого производства, а сверх того также и для охранения общественного здоровья»... [1])

...«Но общество, освобожденное от преград капиталистического производства, может пойти еще гораздо дальше. Создав поколение всесторонне обученных производителей, понимающих научные основы всего промышленного производства и практически изучивших от начала до конца целый ряд отраслей производства, оно создаст новую производственную силу» [2]).

Или еще ярче, еще определеннее:

«Подобно тому, как в прошлом столетии крестьяне и рабочие в мануфактурах изменили весь свой образ жизни и стали совершенно другими людьми, когда оказались вовлеченными в крупную промышленность, точно так же общее ведение производства силами всего общества и вытекающее отсюда новое развитие производства будет нуждаться в совершенно новых людях и создаст их. Общественное управление производством не может осуществляться людьми в роде

[1]) Энгельс. Анти-Дюринг. (Цитирую по книжечке Шульгина „Маркс и Энгельс в их педагогических высказываниях“. Стр. 28).

[2]) Там же, стр. 29.

нынешних, из которых каждый подчинен одной какой-нибудь отрасли производства, прикован к ней, эксплоатируется ею, где каждый развивает только одну сторону своих способностей за счет всех других и знает только одну отрасль или часть какой-нибудь отрасли всего производства. Уже нынешняя промышленность все меньше в состоянии пользоваться такими людьми. Тем более промышленность, управляемая всем обществом планомерно и в общественном интересе, нуждается в людях со всесторонне развитыми способностями, в людях, способных ориентироваться во всей системе производства. Разделение труда, расшатанное уже в настоящее время машиной и превращающее одного в крестьянина, другого в сапожника, третьего в фабричного рабочего, четвертого в биржевого спекулянта, исчезнет совершенно. Воспитание позволит молодым людям быстро знакомиться со всей системой производства, оно позволит им поочередно переходить от одной отрасли производства к другой в зависимости от потребностей общества или их собственных склонностей. Таким образом, воспитание освободит их от той односторонности, к которой вынуждает в настоящее время каждого современное разделение труда. Таким образом, общество, организованное на коммунистических началах, даст возможность своим членам всесторонне применить их всесторонне развитые способности. Но вместе с тем необходимо исчезают и различные классы. Таким образом, общество, организованное на коммунистических началах, с одной стороны, несовместимо с дальнейшим существованием классов, а, с другой стороны, создание этого общества само дает возможность устранить классовые различия. Отсюда вытекает, что противоречие между городом и деревней тоже исчезнет. Одни и те же люди будут заниматься земледелием и сельским хозяйством, вместо того, чтобы предоставлять это делать двум различным классам. Это является необходимым условием коммунистической ассоциации уже в силу материальных причин» [1]).

Так решают вопрос Маркс, Энгельс. Впервые теперь, в переходную эпоху, начинает сближаться умственный и физический труд, стираться, сглаживаться, уменьшаться пропасть между городом и деревней; впервые начинает становиться реально-возможною проблема всесторонне развитого человека. Впервые теперь мы можем, должны начать воспитывать ребят на основе сельскохозяйственного и фабрично-заводского труда, «знакомя их с общими научными принципами всех производственных процессов и в то же время давая

[1]) Энгельс. Анти-Дюринг. (Цитирую по книжечке Шульгина „Маркс и Энгельс в их педагогических высказываниях“. Стр. 21—22.)

ребенку и подростку практические навыки в обращении с элементарными инструментами всех производств» (резолюция I конгресса I Интернационала). Это и есть политехническая школа. Она учит на опыте, в процессе работы, в связи с ней.

Так, и только так, стоит проблема. А многие товарищи, испугавшись ее сложности, начали шуметь о том, что школа крестьянской молодежи — тоже политехническая школа, и на окраинах, там, где нет железной дороги, там, где не пролетал ни один аэроплан, где никто не видел автомобиля, там, где нет заводов и фабрик, там тоже есть политехническая школа.

Это бесспорно грубый сбой. Он вреден теоретически и, хотя он порожден «практичностью» людей, спорящих с «теоретиками», «мечтателями», «фантазерами», он практически вреден, так как он дезориентирует, усыпляет, сбивает с пути, мешает видеть то, что есть, а создаются, крепнут, растут предпосылки политехнической школы.

Это раньше спала деревня, это раньше она прозябала, это раньше она могла довольствоваться элементарной грамотностью, а то и обходиться без нее. Теперь иное. Идет перестройка хозяйства и быта. И там, где тащилась кляча, пыхтит трактор, где громыхала телега, пробегает автомобиль, где было трехполье, хуже того: где из года в год на одной и той же земле сеяли хлеба, — теперь семиполье, правильный севооборот. Где раньше дубинками на лавке выколачивали зерна ржи или тяжелые цепы гудели в воздухе, и от них ломило спину и руки, теперь обмолачивает трактор, и вместо серпа и косы по полю и лугу бежит жнейка, сноповязалка и сенокосилка, а там, где прежде с спокойной важностью, с кошолкой на груди шел пахарь и разбрасывал горстью зерно, теперь стучит машина.

В море единичных крестьянских хозяйств врезались зерновые фабрики, совхозы, и длинной шеренгой идет, пыхтит десяток-два тракторов, колонны тракторов.

Где раньше одиноко, понуро измученная кляча везла иссохший навоз, там в землю теперь бросается искусственное удобрение.

Идет химизация. И строятся в разных пунктах Союза заводы. Не тракторные только, не для выработки плугов, но для выработки у д о б р е н и й. И для покупки их, сбыта продукта, для лучшей обработки земли создаются кооперативные артели, колхозы, коммуны. Нельзя больше быть неграмотным, нельзя по-прадедовски делать дело. Смеются над этим пионерчики, школьники и серьезно и деловито говорят о том, как надо поднять хозяйство, как надо улучшить породу кур. А за курами идут огород, сад, поле... Длинный ряд советов, которые сообщила ему школа, дал пионеротряд. Об этом же пишет из города красноармеец, говорит заезжий агроном. А по краям

дорог, а то и по целине расставлены железные мачты с натянутыми блестящими на солнце проволоками, они кричат о том, что город идет сюда, в глубь полей и лесов, чтобы помочь деревне, облегчить ее труд. И горят в сотнях сел электрические лампочки, и то, что раньше делали руками, делает машина; ворвалась она в деревню, хату, изменяет она крестьянский, сельскохозяйственный, кустарный труд.

Так изменяется старая деревня. Она отходит в глубь, и то, что раньше было достоянием только города, становится достоянием и деревни.

Но это только начинается, кричат нам «трезвые». Это пока и с к л ю ч е н и е, а в м а с с е пока иное. Но за э т и м будущее. Это растет, ответим мы им: и если вы хотите говорить о политехнической школе, ищите е е предпосылки здесь, в этих клочках будущего, в современности. И не наклеивайте ярлычка на прошлое, на то, что умирает, на то, что уходит в глубь. Н е т политехнической школы на наших глубоких окраинах. Нет ее в захудалой деревне. Нет и не может быть. Но она может быть, может расти на этих островках. Но вы не видите этого, не помогаете этому, и она вырастет п о м и м о вас.

А о с т р о в к и э т и е с т ь. И они не разбросаны одиноко. Нет. Они об'единены, связаны, и не различишь порою, город то или деревня. По равнинам, полям, среди лесов разбросаны фабрики и заводы. Их не так мало. И здесь есть школы. Какие они? И как с ними быть? И связаны они с деревней органически, крепко. И когда в деревне прадедовский труд, надо бороться с ним, ломать, вводить новый, и они, эти рабочие-крестьяне, — лучшие агитаторы, пропагандисты, но труд прадедовский, техника допотопная, и нет здесь достаточных данных для политехнизма.

Но когда в деревне вводятся трактор, жнейка, удобрение, может быть, блестит электричество, вот тогда... тогда эти предпосылки налицо. Фабрика, наша фабрика, закинутая вглубь лесов и полей, — а громадное количество наших фабрик именно так и расположено, — где вводится новая техника, — вот это создает предпосылки политехнизма. И если из этой деревни на фабрику тянутся парни, а с фабрики на побывку, в о т п у с к идут в эту машинизированную деревню. В о т г д е р а з в е р т ы в а й т е п о л и т е х н и ч е с к у ю ш к о л у. Она просится в руки, она развертывается сама. И такие пункты есть. Надо их выявить в с е, надо посмотреть пятилетку, которая их создает, и строить, строить и строить. А не болтать о политехнизме у кочевников.

В процессе труда разностороннего, технически если и несовершенного, то и не отсталого, современного, растет новый человек и в связи с ним, в процессе его получает он знания, Труд связывает его с целым миром, с современностью и прошлым. Он помогает выковать идеологию. И вместо религии,

уроков морали, истории героев средних веков, запыленных, полуистлевших книг выдвигается, растет, захватывает новые сотни тысяч, новые миллионы детей пионердвижение. И здесь учеба в процессе борьбы, в процессе строительства.

«Берлин лежит на 52° 30′ сев. широты и 13° 23′ восточной долготы от Гринвича по обоим берегам реки Шпрее» — так учили мы в старых учебниках. И не было связано с именем этого города ничего. Назойливо лезли в память сухие факты книги и быстро уходили прочь. «Берлин? Это — город, где убили Либкнехта и Люксембург?» «Берлин? Это — столица Германии, где из двора во двор ходили коммунисты, борясь против выдачи имущества князьям. Это там происходила мощная демонстрация красных фронтовиков, и Тельман там произносил свою речь. Берлин, это — столица буржуазной Германии, той самой, которая в тюрьме держала Макса Гельца. Это — столица страны, где крепнет, растет мощная па[illegible]ия, где сотни тысяч пионеров и из них многие были у нас. Это, это — Берлин. Это о нем вы спрашиваете?»

«Мы из Америки, — гордо сказали приехавшие в Союз люди и протянули школьникам руки. — «Это вы убили Сакко и Ванцетти; вы—не товарищи мне, и руку я вам не пожму»,— ответили ребята. «Англия — владычица морей». «Англия? Это там была забастовка горняков, которая всколыхнула весь мир. Знаем? Конечно, знаем. Мы собирали деньги детям рабочих, детям горняков. Мы слышали доклады приезжавших товарищей о их борьбе. Англия? Это она обирает и угнетает богатую, многомиллионную Индию. Да, знаем. Это международный жандарм. Это она расстреливала китайцев и продолжает расстреливать. Это она поддерживала варварский режим и для нее приятно звучали выкрики «собакам и китайцам вход воспрещается». Это — в Китае, в самом Китае. Он, ведь, — полуколония? Это она помогала архангельскому правительству и организовывала интервенцию. Да, да, Чемберлен, — это он слал ультиматумы. Помним. Там, кажется, фабриковались письма Зиновьева?».

«Вена? Это в Австрии? Ну, конечно, там, именно там происходил суд над Бела-Куном, и мировой пролетариат вырвал его из рук буржуазного правосудия».

«Польша? Пан Пилсудский. Знаем. Знаем. Мокотовская тюрьма. Ланцуцкий. Там много тюрем. Это там управляют фашисты. Лодзь. Вильно... Галиция. Ну, конечно, знаем».

Вот что говорят пионеры. И представления их ярки. В каждом из них кусок жизни, кусок борьбы. А порой с ними связаны переживания интимные и сильные. Туда, в тюрьмы этих стран, отсылается помощь заключенным, детям рабочих, и оттуда приезжают с красными галстуками пионерчики. «Чемберлен» — кличет пионер собаченку, паршивую, грязную, зубастую собачонку, и знает, что делает, знает, почему так назвал.

И это никакими книгами не создашь, это дается опытом, практикой борьбы. Но расширить, закрепить, углубить, систематизировать это надо. Книга, фильма, радио помогут и должны здесь помочь. Но основное — опыт, опыт борьбы.

«Все знают... все знают, все знают, что... завтра начинается продажа 2-го займа индустриализации»... Это—реклама кино, то же кричат афиши. И для ребят они полны значения, полны смысла, так как ясно для них, что речь идет о новых фабриках, о новых заводах, новых электростанциях. За них идет борьба. Их уже строят. Их уже десятки построили. Они уже блестят в ночь своими большими стеклянными окнами и гонят тьму, они уже дают сотни тысяч метров материи и одевают голь; они уже выпустили тракторы, плуги, тысячи плугов и облегчили труд, выгнали допотопное... Они погасили коптилку и дали яркую электрическую лампочку, и там, где кустари вертели руками машину, ее вертит электрический привод. Они знают это, хорошо знают. Ожесточенно, настойчиво идет борьба. И они — борцы. Чахлая, убогая пашня, тощий, редкий колос. А сколько труда? Надо удвоить урожай. Там, где рос когда-то один колос, теперь вырастут два. И не через столетия. А т е п е р ь. Как можно быстрее. Город без хлеба, крестьянин без мануфактуры. Удвоим усилия. «Эй, ты купил крестьянский заем?» Это кричит уже не афиша, она одна одинока. Это говорят дети, они агитируют, они настаивают, они раз'ясняют, они распространяют его. Паши на зябь! Сей отборным зерном! А ты его получил? Знаешь, где получить? Вот там. И пионерчики агитируют. Ты протравил зерно? Нет? Поможем. Сами сделаем. «В с е в к о о п е р а ц и ю». Ты записался в нее? Запишись!

И так изо дня в день, из недели в неделю, из месяца в месяц, из года в год. «Сальский округ? Знаю. Как не знать! Это там хлебная фабрика. Это там впервые у нас 196 тракторов вспахивают землю. Грозный. Баку. Как не знать! Это там развертывается наше нефтяное хозяйство, и из Грозного к морю ползут трубы нефтепровода. Строятся станции, порт, завод. И вместо вагонов по трубам потечет керосин? Нефть? Что?» И пионер знает. Вот для этого нужен заем! Волга-Дон? Балахна? Свирь? Это знакомо. Во все это вложена частичка его труда. Днепрострой. Он не кончен еще. Его еще нет. Он будет. «Знаешь Днепр?»—спрашиваю пионера.—«Это там, где Днепрострой». Он знает, прекрасно знает. Пройдет ряд лет, и заработают его энергией новые заводы, фабрики, и мощь его силы вольется в хозяйство республики. Сколько?

От кооперативной лавочки в деревне, от протравливания семян своего хозяйства — к хозяйству республики, мира тянутся нити. Электрификация, индустриализация, кооперация

страны. Это не то, что прочитано в книге. И только. Нет. Это то, в чем сам вместе с другими принимаешь участие изо дня в день. Не мое, узкое, маленькое, замкнутое, противопоставленное всем, а наше, общее, нужное миллионам. На этом учатся, на этом растут наши дети. Именно так происходит коммунистическое воспитание. Об этом говорил Ленин:

«Задача Коммунистического союза молодежи в том, чтобы организовать в деревне или в своем квартале помощь в таком деле, — беру маленький пример, — как обеспечение чистоты или распределение пищи» [1]).

«Быть членом союза молодежи значит вести дело так, чтобы отдавать свою работу, свои силы на общее дело. Вот в этом состоит коммунистическое воспитание. Только в такой работе превращается молодой человек или девушка в настоящего коммуниста. Только в том случае, если они этой работой сумеют достигнуть практических успехов, они становятся коммунистами.

Для примера возьмите работу на подгородных огородах. Это одна из задач Коммунистического союза молодежи. Народ голодает, на фабриках и заводах голод. Для того, чтобы спастись от голода, надо развить огороды, но земледелие ведется по-старому.

И вот нужно, чтобы более сознательные элементы взялись за дело, и вы тогда увидите, что огороды увеличиваются, площадь их расширяется, результаты улучшаются. В этом деле Коммунистический союз молодежи должен принимать активное участие. Каждый союз или каждая ячейка союза должны считать это дело своим делом» [2]).

«Мы хотим Россию из страны нищей и убогой превратить в страну богатую. И нужно, чтобы Коммунистический союз молодежи свое образование, свое учение и свое воспитание соединил с трудом рабочих и крестьян, чтобы он не запирался в школы и не ограничивался лишь чтением коммунистических книг и брошюр.

Только в труде вместе с рабочими и крестьянами можно стать настоящим коммунистом» [3]).

А если нет этого труда? Ничего нет.

«Без работы, без борьбы книжное знание коммунизма из коммунистических брошюр и произведений ровно ничего не стоит, так как оно продолжало бы старый разрыв между теорией и практикой, тот старый разрыв, который составлял самую отвратительную черту старого буржуазного общества» [4]).

[1]) Ленин. Речь на 3-м Всероссийском с'езде Российского Коммунистического союза молодежи 4 октября 1920 г.
[2]) Ленин, там же.
[3]) Ленин, там же.
[4]) Ленин, там же.

В этом, именно в этом вся суть. Учиться на практике, в борьбе и строительстве. «Воспитание есть планомерное, длительное воздействие (!) одного (!) или одних людей на другого (!) или других с целью развития природных, биологических или социально-полезных свойств последнего (последних)». Что же тут общего? Какая это пошлость! Какой это вздор! К тому же не новый, это же говорил еще Паульсен, Рейн. Вот в какой вы компании, товарищи!

А есть еще такие умники, есть еще такие колпаки, такие люди в футлярах, которые недовольны не тем, что пионеры не умеют еще как следует именно на этих основаниях организовать работу, а именно тем, что мало похоже все это на школьное дело, а им очень хотелось бы утихомирить эту стихию, сдержать это бушующее море, успокоить его, сделать из него придаток к школе, и пытаются они центр тяжести работы пионердвижения перенести туда и сделать из пионерчиков пай-мальчиков и пай-девочек, которые лучше других учатся по книгам и только в школе. Но не удастся им этого. И школьных колпаков вытащат пионерчики из школы и их заставят учится и учить на основе борьбы и строительства и подчинять свою учебу, свой распорядок не покою книг, а жизненной борьбе. Не жизнь для школы, а школа для жизни. Школа не самоцель. Школа не абсолютная ценность. Помогает она нам решать наши задачи, — хорошо, нужна она. А если нет, если не организаторов жизни, не строителей и борцов готовит, а синих колпаков, мещан, отшельников она готовит, — не нужна она нам в таком виде. А наша она только тогда, когда вместе с пионерами на основе опыта и борьбы она учит ребят. «Мы не верили бы учению, воспитанию и образованию, если бы они были загнаны только в школу и оторваны от бурной жизни». «Школа должна за то время, пока люди в ней учатся, делать из них участников борьбы за освобождение от эксплоататоров» [1]).

Да, но о каком вы труде толкуете? — слышу я новые выкрики. Ушел, уходит труд все больше и больше. И не сдержать этого процесса ничем. И замедлять его, приостанавливать не надо. Уходит труд, и пусто становится в маленьком собственном домике. В нем никто не строгает, не ткет, не вяжет. Даже стирают вне его, даже хлеб выпекает хлебозавод, а обед приготовляет фабрика-кухня. Нет ничего в доме. И ничего туда не вернешь. Но это не значит, что нет труда, что ушел он, исчез. Нет, он становится общественным. Он развертывается на общественной фабрике, заводе, в общественном огороде, поле, саду, парке, мастерских. И именно там будут учиться и учатся дети. И если в частную мастерскую, на частную фабрику, на частный огород и поле, в собственное

[1]) Ленин. Речь на 3-м Всероссийском с'езде РКСМ 4 октября 1920 г.

хозяйство чужих ребят не пускали, то обобществленное сельское хозяйство, обобществленная фабрика широко откроют перед ними свои двери.

Тогда труд на фабрике перестанет быть проклятием, будет творческим и радостным. И перестанет фабрика быть только местом создания материальных ценностей, она станет вместе с тем школой, лабораторией, это будет, так как выше всего в коммунистическом обществе будет цениться человек.

Производство будет поставлено на службу воспитанию. Оно будет педагогизировано, как будет педагогизирована и улица. Оно будет строиться не только в расчете на то, чтобы дать в кратчайший срок при наименьшей затрате усилий максимум, но и в расчете на то, что в процессе производства будут учиться дети. Мы сейчас только подходим к этому. Общественная работа, работа на фабрике и в мастерской, это — первая попытка понять, как со ступеньки на ступеньку должны переходить в своем развитии дети. Они еще не намечены. Их надо наметить в свете индустриального развития. Многое отпадает. Но это будет. Дети будут учиться в процессе работы так же, как взрослые. Надо, следовательно, отыскать те виды работы, которые доступны, которые нужны, которые учат, надо расположить их в методически правильный ряд. Этого не было в прошлом, это трудно. Но это надо сделать, и мы сделаем. Переходя от одного вида труда к другому. от одного производства в другое, от работы на фабрике к работе в поле, ребенок будет знакомиться с основами производства, приобретать нужные навыки. И это многообразие опыта, наблюдений, изучения, не хаотичного, а уложенного в систему, не клочковатого, а единого, не раздерганного по кусочкам и времени, будет создавать нового человека. Об этом и говорили основоположники научного социализма. Об этом говорил Ленин.

VII.

Но этого еще нет.

Возможно, что это и будет. Но будет. А пока?— слышу я вновь вопрос. Вы предпочитаете говорить все о будущем. А нам нужно настоящее, то, что есть сегодня, сейчас. Вот об этом лучше расскажите. Охотно. Но о нем тоже не говорит старая педагогика. Она не берет настоящее во всей ее сложности, противоречивости, борьбе. То-есть так, как оно есть. Она не выявляет в нем нужное, ценное, не цепляется за то, чему принадлежит будущее, что нарастает, не выявляет прошлое, с чем надо бороться, что мешает, что тянет назад. Нет. Она вырывает из жизни «организованный» процесс. Мало этого. Его она представляет как процесс до конца законченный, лишенный противоречий, не развертывающийся. И, таким образом, то, о чем она рассказывает,

того нигде нет. В этом и таится бесплодие педагогики. Этим и об'ясняется то, что никто не ждет от нее ничего плодотворного. В самом деле. Отыщите хотя бы в одном курсе педагогики живую доподлинную жизнь. Найдите закономерности, которым подчиняется даже «школьный» процесс. Найдите динамику и развития. Идет, скажем, речь о самоуправлении... Но оно берется абстрактно... Если и делается поправка, то на возраст... Как-будто все сводится к возрасту. Если и идет речь о дисциплине, то говорится и интересуются вопросом о том, как добиться того, чтобы не шалили ребята в школе... На переменах и на уроках, как из них сделать пай-мальчиков. Столетия об этом идет речь. Тысячи страниц исписаны... Сколько слез пролито... розог сломано..., а вопрос по-прежнему серьезен и тревожен. Как-будто можно решить этот вопрос в школе. Как-будто можно решить его, не учитывая самого элементарного, простого, ясного, что нет ребенка вообще, что дело не в характере ребенка, что каждый из них таит в себе идеологию класса, к которому принадлежат его взрослые... а учитель, учитель по-прежнему пытается выявить своеобразие отдельного ребенка или мерит их всех одной меркой или аршином, или еще хуже, делит на бузотеров и пай-мальчиков. И ему педагогика не помогает понять, что борются отдельные идеологии, отдельные политические линии в школе, пусть неоформленные, пусть не завершенные, но линии, и их в первую очередь он должен видеть, учитывать и по ним, в первую голову, должен делить ребят, поддерживая позиции одних и ослабляя других. Здесь ключ. В этом основное. Но об этом нет ничего в пухлых курсах «марксистских» педагогик. Детский коллектив—не есть коллектив. К этому надо стремиться, этого надо добиваться, перерабатывая в нужном нам направлении ребят. Но надо знать, что это задача. А то, что есть, то, что дано, как факт, это борющиеся направления, тенденции, и не отдельных ребят, но групп.

Борьба на собраниях учкома, на общем собрании ребят, «родство душ», которое заставляет голосовать за одних и против других, имеет свои глубокие социальные корни, и их надо видеть, понимать, учитывать. Это не значит, что нельзя выбирать в председатели учкома сына попа или крупного инженера, или даже нэпмана, но это значит, что выбирать его надо только тогда, когда он борется в классе, в школе и вне ее с линией, с настроениями, которые подсказывает ему та социальная среда, в которой он живет, и только постольку, поскольку эта работа позволяет ему преодолеть переживания, настроения, вынесенные из чуждой или враждебной нам среды. Но для этого ему надо помочь их изжить. А как часто бывает другое. Помогают распространить их влияние через деторганизацию. Надо научиться в

поступках, суждениях ребят видеть отражения классовых настроений и их учить это понимать. На этом надо их учить. Но этого зачастую не понимает и сам учитель.

И когда смотришь на «организованный» педагогический процесс, о котором многие говорят с таким пиэтетом, прекрасно понимаешь, что называть его так можно лишь в насмешку.

Так как нет понимания основного, что могло бы сделать его организованным: идущей идеологической борьбы между группками ребят, между учителями, между ребятами и учителями. А это факт. Нет идеологического единства среди учительства. И когда один учитель считает ребенка прекрасным, а другой того же ребенка считает бузотером, нетерпимым. Есть много оснований думать, что это не потому, что тот или другой из них «ошибается», не потому, что ребенок одарен в данном предмете и плохо дается ему другой, и не потому, что один из них более терпим, чем другой, но в первую очередь потому, что близки их мировоззрения. И что бузотерствует-то он у одного из них потому, что он протестует, потому, что неприемлет он данной политической установки, уклада мыслей, и прекрасен он у другого потому, что своим чувствует его, идеологически близким. По линии идеологической близости зачастую устанавливается смычка.

Это огромной важности вопрос. О нем нет ничего в буржуазных педагогиках, нет поэтому ничего и у наших «друзей».

Наш ребенок раздерган, противоречив, как раздергана и противоречива еще в значительной степени жизнь. Роскошь и нищета налицо. Город и деревня еще существуют. Противоречие есть. Одновременно гудят церковные колокола и радио. И об одном и том же они рассказывают разное. Борьба классов идет. Различные идеологии, различная мораль — факт. Они борются. Что этому хаосу может противопоставить ребенок? У него нет знаний, нет опыта. Не развита еще способность суждения. Он готов многое принять на веру. И принимает. А потом убеждается, что сделал ошибку. И вновь ищет. И вновь ошибается. И ему не помогают, или, вернее, каждый помогает по-своему, каждый говорит свое, и это путает, так как нет единства воздействия, так как противоречия окружающего путают, сбивают с пути. И если ему трудно усвоить таблицу умножения, где 2×2 всегда 4, где 8×8 всегда 64, и об этом ему говорят все, то насколько же труднее ему разобраться в том, что хорошо, если хорошее сегодня не всегда хорошо завтра. Если то, что одни называют хорошим, другие величают мерзостью. Этот хаос, неизбежный в буржуазном обществе, тормозит развитие ребенка, создает хаос в его сознании, нервирует его. Этот факт чрезвычайного значения,

но о нем молчит буржуазная педагогика. О нем в ней нет ни полслова. Но о нем должны заговорить мы. Хаос у нас не исчез. Мы его еще не преодолели. Порою он достигает мучительных для ребенка пределов. На улицу, на демонстрацию, в колонну с пионерами, туда тянет его... а дома по адресу их несется подчас ругань, угрозы, запрещения. Там комсомольская пасха... а домашние тянут туда... где свою старую песню поют колокола. Уйти? Потихоньку уйти? Но обмануть мать «стыдно». «Лгать плохо». Этому научили с детства. А сказать открыто? Поколотят, не пустят, запрут. А он знает, что надо итти туда. Там делается яркое дело рабочего класса, там куется новое. И гложет сомнение, идет борьба. Как быть? Врага обмануть можно, с ним необходима борьба... Но враг — те, с кем прожил всю свою маленькую жизнь, кто живет зачастую «для тебя». Надлом.

«В коммуну, в артель, в коллектив зовет партия — иного пути нет, здесь выход. А дома? Насмешки, издевательства, сплетни: «прогорели, проворовались, провалились»... и каторжный, неблагодарный труд, как сто, как двести лет назад. И бедно, убого, озлобленно, голо. И вновь, как быть?

К коммунизму? Там нет бедности, угнетения, пьянки, заплеванных, накуренных пивных, пьяной икоты и сальностей. И тянет туда. А рядом наяривает на гармошке сосед, визжат девки и приятель зовет выпить: «брось ломаться, чего там, все пьют». И опять, как быть? Мелькают в кино разряженные красивые дамы, блестят натертые полы... мчатся автомобили... а дома убого, холодно, угарно... впереди громадный, тяжелый труд. «Когда-то твой социализм будет»,— шипит сосед, мать, отец,— а пока голодаем, все они, коммунисты, воруют, вон смотри — Сашка Алехин какой дом-то поставил?»— Под судом был, из партии выставили.— «Что ж с того, дом-то остался. Рохля, ты рохля». И опять, как быть? И глядит на него противоречивая, раздерганная, разношерстная улица, где магазин Госторга сменяется частником, звуки радио — колоколами, песни пионеров — песнью пьяного, старой заунывной песнью о горе, забитой, погубленной жизни и тьме; похоронная процессия с иконой и гнусным попом сменяются красными похоронами, со стройными звуками оркестра; матерная ругань — полной верой, энергией, голосом докладчицы о новом быте и нашем строительстве; развалившаяся хибарка — домом-коммуной; грязная по колено дорога — асфальтом; тонущие во тьме переулки — залитыми светом улицами; где шум разноязычной толпы, накрашенные лица ночных женщин и румяные щеки ребят — звонкий, как колокольчик смех октябренка — и скрипучий голос старьевщика; где дом ВЦИК'а стоит рядом с колокольней и яркий наряд нэпмана сменяется рубищами, где тащится дохлая кляча, принимающая последние удары возницы, и

ярко блестящий, без шума катящийся автомобиль. Все противоречиво. Даже в кино с экрана кричат различные идеологии, даже в школе из уст учителя, со страниц учебника кричит порою идеология буржуя, и прячется за безликостью радио — порою мещанская мораль.

И так во всем. С самого маленького возраста. С появления на свет. В хаосе живем мы, в хаосе живет ребенок. И он задерживает, тормозит развитие. Но буржуазии этого мало. Она создает дополнительные трудности. Она предпринимает ряд мер к тому, чтобы усилить торможение, чтобы затуманить сознание, чтобы крепче держать в плену. И не ждет она для этого университета, школы и не болтает об «организованном педагогическом процессе». Нет. Она делает это и через попов, и через книги, и через радио, и через поддержку традиций, старой семейной бытовой педагогики. Она прекрасно знает, какое надежное, какое крепкое это средство. И пользуется им во всю. С пеленок. Она пропитала своей идеологией сказку, которую рассказывает старая бабушка, сказку, которая так увлекательна; она подарила ребенку, как только он появился на свет, боженьку и молитву; она пропитала своей идеологией игрушку и игру, самую науку педологию. Недаром она утверждает, что ребенок собственник, и тем выдает себя и клевещет на ребенка. Она сознательно умалчивает о том, что это буржуазия с малолетства прививает ему идеологию собственника. Изо дня в день, из часа в час. Ребенок охотно делится всем. Он еще не знает счета. Не знает, что ему «должно достаться больше», что «это — его». Это внушает ему отец, мать, бабушка, когда говорит — «зачем же свою куклу-то отдал», «вот дал свою лопатку Лиде, а она сломала», «вот отдал свои орехи, а больше их нет», «на всех вас не накупишься». Это она внушает, приучает его ко лжи. «Не плачь, сейчас мама придет». А мамы нет. «Не плачь, сейчас пойдем конфетку купим». И не покупает. Что же удивительного в том, что уже двухлетка говорит: «ты обманываешь». И редко ошибается. Этому учат его из недели в неделю, из года в год. Это усваивает он на основе собственного практического опыта. И крепко усваивает. А его продолжают устрашать, из него продолжают делать раба.

«Не лезь под кровать, вот тебя там крыса укусит», так говорит мать. А думает другое: «Полезет, и еще раз придется мыть платье». «Не балуйся, вот тебя дядя возьмет...» И ребенок начинает бояться. Чувство страха усиливается еще и потому, что размер своих сил, размер опасности ребенок не знает... Нет опыта. А его пугают: «не лезь на стул, упадешь; не бегай резко... расшибешься». Не, нельзя... кажется, одно из первых слов, которые узнает ребенок. Это безграничное

давление, безграничное угнетение, которым сплющивают детскую душу буржуазный строй.

Этого еще мало... Ему говорят «о буке», которая придет и возьмет, — слышишь... Ребенок не слышит, но это говорит мама... Следовательно, это правда. Она больше знает... она больше может, это он уже знает. И так изо дня в день. До тех пор, пока ребенок начинает «слышать» буку. Потом бог, черти, ведьмы. Иванушки-дурачки, курочки, несущие золотые яйца, которые нельзя разбить... — а вчера его наказали за то, что он перебил простые яйца. Попробуйте выкрутиться из всей этой лжи, обмана, мерзости. И среди этих неверных показаний, наконец, разобраться в том, что есть на самом деле.

Вот тот хаос, в который опущен ребенок. Он дезорганизует. Он уродует. Он задерживает развитие. И он еще не ушел. Он еще факт. И наша задача сейчас состоит не только в том, чтобы его видеть, учитывать. Нет. Это недостаточно. Но и в том, чтобы преодолевать его. И это можно сделать. Это не утопия. Это не мечта. Нет. Эти возможности открывает переходная эпоха.

Но первое на этом пути, это понимание того, что хаос, противоречия—факт, что факт и борющиеся идеологии. И что выход—в борьбе за единство, за плановость, хотя бы в тех пределах, в которых это доступно сейчас. И этот вопрос не поставлен. И здесь мы не использовали того, что можно использовать. За плановость.

VIII.

Но ее еще нет. Плановость не изучают. Над этой проблемой не думают. Возможностей, которые открывает переходная эпоха, мы еще не использовали. А они есть. Многие склонны итти скорее на новые и новые уступки, чем преодолевать трудности. Программы велики, говорят они. Их надо сократить. И будем сокращать. Еще и еще раз. А вопрос не в этом. А в другом. Он вот в чем. А нельзя ли добиться того, чтобы они были пройдены? Кто доказал, где, что это невозможно? Школа? Но у нас не одна школа, у нас есть кино, радио, театр, газеты, журналы, книги. Как их мы используем для этой цели? Поставили ли мы их на службу разрешения этого вопроса? Нет. Нет. Нет! А именно это и надо сделать. Именно в этом и есть выход. Но этого нет.

Я недавно был в педагогическом музее. В нем много интересного. Есть и библиотека, которая снабжает школы набором книг. «У вас хватает книг?» — спросил я библиотекаршу. «Нет». «Приходится ждать?» «И очереди бывают?» «Ну, конечно». «А в районе есть еще библиотеки? Есть с ними у вас связь? Отсылаете туда необслуженного читателя?»

«Нет». Это было зимой этого года в одном из районов Москвы. Два года тому назад буквально то же было в другом. Заводить у себя книги пытается школа и не идет в библиотеку. Не ставит ее в значительной степени к себе на службу. А если даже библиотеки есть, то не связаны они органически в своей работе с другими. И даже придумывают обоснования к этому. «Мы в политпросвете, а они в школьном отделе находятся». Так не увязана работа учреждений, находящихся в ведении ОНО. То же с библиотеками предприятия. Не обслуживают они в плановом порядке школу.

А радио? А кино? Миллионы детей проходят через кино? А его программа рассчитана на ребят? Преследует она образовательно-воспитательные цели? Как правило, нет. И не верны жалобы на то, что это невозможно, нет детских фильм. Их верно нет. Их надо создать. И как можно скорее. Но и то, что можно использовать, не использовано. Дети любят читать об Африке, Америке, других странах и государствах. А почему бы им в связи со школьной работой этого не показать. Только ли это? Правда, кое-где это начали делать. Но это должно войти в систему.

То же с театром. В одном из районов Москвы пытались в районном театре ставить те пьесы, которые изучают ребята. В определенном порядке, в связи с курсом. И водить на них всех учащихся. Это верная постановка. Надо использовать все средства, все способы для поднятия культурного уровня учащихся, а не кричать «назад».

То же с газетой. То же с журналом. Но и это не все. У нас в школе есть дет. самоуправление. Но почему то повелось дело так, что оно работает только тогда, когда работает школа. А это не верно. Оно не придаток к учебе. Оно общественная детская организация. И не может оно прекращать работы на каникулы. Не должно прекращать, наоборот, совместно с пионерорганизацией оно шире должно развертывать свою работу, когда ребята «отдыхают», когда они вне школы, организуя их работу, отдых, досуг.

Школа заперта.— И ребята на улице. И нет до сих никому дела. Так как почему-то думают, что заботиться о них должна только она. Это тоже не верно. Надо, чтобы именно тогда, когда закрыта школа, больше внимания детям уделяли кино, радио, театр, библиотеки. Больше того, чтобы они продолжили работу школы, чтобы они работали по плану. Прекратятся тогда жалобы на то, что ребята забывают многое в каникулы. Но это надо все сорганизовать. Пора перестать говорить о школьной программе только. Но о годовой программе воспитательной работы детей надо говорить. В нее должны войти и работа в кружках, и развлечения, и экскурсии. Последним надо уделить особое внимание. А они у нас плохо развернуты. А

иногда есть здесь и форменные безобразия. В одном из районов Москвы, на большом заседании рабочих, работниц, членов совета учительница рассказывала о том, что трудно попасть на фабрику и что берут за экскурсию 50 копеек за учащегося. И после этого мы смеем еще говорить о том, что к производству подтягиваем мы ребят. Что сказали бы родители, если б мы за прочтение книги брали, скажем, 5 к., а когда берут 50 к. за посещение фабрики — все молчат. Видно считают, что это третьестепенное. А ведь это наше, то новое чего не было в прошлом и чего уступать нельзя. Шире, лучше надо развернуть кружковую, экскурсионную, развлеченческую работу ребят. Это громадная воспитательная силища, а сторонники школярской педагогики ее не видали, не ценили, смотрели на нее как на что то маловажное. Это огромный сбой.

По московским данным выходит так, что ребятишки, живущие в кольце А, приходят в школу грамотными; живущие в кольце Б, знакомы с грамотой не все, но примерно 60%, а те, кто живет за кольцом Б, на окраинах, там где заводы и фабрики, те не знают ее вовсе. Это громадной важности факт. Он говорит о том, что дети окраин отстают к 8 годам на ½ года в лучшем случае. И не решишь этой проблемы нулевой группой, хотя она и необходима. Не решишь потому, что не уничтожает она причин явления, они продолжают действовать, и труднее поэтому ребятам окраины учиться так, как учатся дети в центре. А отсюда вывод: не только надо лучше поставить школы окраины, не только внимательней надо отнестись к внешкольной, пионерской работе среди них, но и надо планомерно и широко вести педпропаганду, больше того — вовлекать в педагогическую работу взрослых. Непременно вовлекать. Владимир Ильич говорил о том, что руками коммунистов коммунизм не построишь. А в подавляющем большинстве случаев вырабатывать марксистское мировоззрение мы пытаемся через школу и пионеротряд. И это недостаточно. Надо уметь руками беспартийной матери, работницы и крестьянки в ребенке растить наше. А что мы для этого сделали? Очень мало. Надо рассказать матери, какие игрушки она должна давать детям. Да. Да. Именно так. Для нас игрушка не предмет забавы и развлечения только, но инструмент для воспитания нашего ребенка. Так должно быть. Поэтому игрушка должна быть нашей. А на это мы никакого внимания не обращали. И нашу игрушку мы должны рекомендовать матери, нашу игру, нашу книгу. Это надо делать из недели в неделю, из месяца в месяц. Надо указывать ей, куда пойти с ребенком, — музей, зоопарк, экскурсия и т. д. Какие фильмы кино он должен просмотреть. Больше того, надо отцов и матерей, членов секций советов, делегаток втянуть в пе-

дагогическую работу с ребятами. Это кое-где началось: работают даром в школе столяры, слесаря, матери-швейницы и т. д. Это надо расширить, увеличить в 1.000 раз. Почему это невозможно? Если в буржуазной Германии рабочие приходят и строят новое здание школы, для своих детей, строят даром. Если в Чехо-Словакии матери-работницы в «социалистической школе» в Кладно мыли полы, разбивали с ребятами огород, а отцы обучали их в мастерских, если это есть там, то почему это невозможно у нас? Возможно. Только плохо мы еще взялись за это. А надо взяться.

Вот если все это сорганизовать, вот если все это пустить в ход, вот если усилить работу пионеротрядов. Не двинулись ли бы мы быстрее вперед? Не отойдут ли в прошлое разговоры о перегрузке программ, о большом об'еме знаний, жалобы на то, что без новых громадных средств ничего нельзя сделать? Не верно это. Они бесспорно крайне необходимы. Но мы не использовали еще грандиозных возможностей, которые у нас есть. И здесь в значительной степени виновна теория, которая шумит о том, что воспитание есть планомерное, систематическое, организованное и длительное воздействие одного индивида на другой, теория, которая все сводит к школьному. Чем быстрее мы с ней разделаемся, тем лучше. Тащи все в школу — такой был лозунг. Бери все на себя. Неверный лозунг. Школа — одно из звеньев, одно из звеньев, большой цепи. Это надо понимать. Один из приводов. А их надо пустить все. И не в беспорядке. А в системе. Вот о ней-то и должна итти речь. За плановость. За использование всех приводов — таков лозунг.

Это в старом буржуазном обществе кино — средство наживы; книга тоже; то же и игрушка. Для нас другое. В первую очередь это инструменты для создания нашей идеологии. Это в буржуазном мире хаос идеологических влияний — один из способов создания буржуазной или мелкобуржуазной идеологии, для нас единство воздействия, плановость, способ выковывания нашей идеологии. Вот почему недооценка этой проблемы — сбой, сдача позиции. За единство влияния, за плановость.

И не правы те, кто упрекает нас в недооценке школы, в том, что мы против организованного целевого воздействия. Это пустяки. Наоборот. Именно мы его как следует оцениваем, именно мы боремся за его расширение, именно мы подчеркиваем то, что оно может быть усилено в переходную эпоху, именно мы упрекаем сторонников школярской теории, что они из-за школы не видят громадных возможностей организованного влияния на ребят и их не используют. И если мы не шумим много о школе, то только потому, что бесспорен вопрос о важности школы.

Но и здесь, но и в ней мы требуем плановости, но и в ней мы добиваемся единства. Именно мы все время подчеркивали необходимость связи ее с общественностью, с населением, врастание ее плана в план работы местного совета. Именно мы настаивали на общественной работе, не изолированной, не оторванной, не протекающей в стенах школы, не сводящейся к украшению стен классов (это не общественная работа, — говорили мы), а на работе, которая дает определенный эффект, нужный совету, партии, кооперации и т. д., работе, которая выполняется в помощь им. Именно мы боролись за мировоззрение с раздуванием вопроса о навыках, мы боролись за комплексность, за воспитательную работу школы. А она не может быть осуществлена без единства воздействия. За единство воздействия и в школе — к этому зовем мы. Но этого нет. Нет в школе коллектива. Есть математик, физик, литератор. Учитель немецкого языка, но коллектива, особенно в школе 2 ступени, нет. И его нельзя создать в школе учебы, в школе навыков. Его можно сколотить на борьбе за выработку мировоззрения у ребят. И здесь должна быть проделана громадная работа. Но она вся еще почти впереди. И теперь, когда идет борьба за воспитание, будет сколачиваться коллектив. Чем физик, математик может помочь естественнику, обществоведу, литератору в борьбе с религией, антисемитизмом, в развертывании общественной работы, крепящей коллективистическое, в участии детей в перевыборах советов, в развертывани борьбы за урожайность. Чем, как на этом будет сколачиваться коллектив. Это будет толкать и к комплексности, и к методу проектов. Вот почему перегиб палки в сторону навыков разлагал коллектив, бил по комплексности; он же тормозил развитие самоорганизации детей; он же способствовал ее вырождению. За детскую самоорганизацию, а не за классных наставников, за ее укрепление боролись и боремся мы. А она не придаток школы, а общественная организация детей, — вот почему она в первую очередь связана с представителями общественных организаций взрослых в школе, с делегаткой, членом совета, фракцией совсода, с совсодом. За школьный коллектив. Это значит не только за коллектив учителей, но школы, всех ее составных элементов: ребят, учителей, родителей, представителей общественности. Вот о чем идет речь. Нет этого в школе. Как на чужого смотрят в ней подчас на члена совета, делегатку. «Контролер». И не пускают его, отталкивают от общения с ребятами, от педагогической работы, «где уж ему». И это не верно. С этим должна вестись борьба. Громадную работу может сделать фракция совсода. А их почти нигде нет. И если и есть, они не работают. Надо добиться, чтобы заработали. Дело серьезное. Дело идет о выработке марксистского мировоззрения у сотен тысяч,

миллионов ребят. И не смеет уклониться от этой работы коммунист. Мы поставили под наш идеологический контроль любую фабрику, любой завод; мы направляем их работу в нашем направлении. Но школа есть тоже фабрика. Она вырабатывает нашу идеологию. Она важнее. В ней почти 95% беспартийный состав учителей, а партийцы, члены совсода, считают неважным, необязательным помогают тем 5% коммунистов, которые там есть. Это нетерпимо. За школьный коллектив. Это значит за наше направление в коллективе. И этому обязан помочь член партии. Обязан. Здесь не может быть никаких сомнений, колебаний. Этого надо добиться. А для этого в курс воспитательной работы должен войти он. Как работает пионерорганизация, как работает коллектив учителей, как работает самоорганизация. Есть ли в школе наше направление? Вот над чем должен он призадуматься в первую очередь. То же и делегат, член совета, прикрепленный. Они представители нашей общественности в школе, а не хозяйственники, не контролеры только и они обязаны бороться за нашу школу, за коммунистическое ее направление. Это их основная задача. А этого не всегда легко добиться. Есть и будет борьба и в самой школе: разных направлений люди работают в ней. И многих можно переработать. Переработать на деле, в самой же школе, и они должны в этом помочь зав. школой, пионеротряду, фракции совсода. Помочь путем укрепления форпоста, самоуправления, организации актива из родителей, поддержкой фракции. Они должны втягивать школу, связывать ее работу с работой совета, фабрики. Им легче всего это сделать, так как представителями этих организаций они являются. Так вырабатывается единство воздействия, так выковывается коллектив. И чем он крепче, сплоченнее, тем больше он может влиять на бытовую педагогику, педагогику улицы, семьи, тем успешнее может бороться с ними. А в этом и состоит задача. Никогда одинокая школа не решит проблемы воспитания, никогда. Даже при идеальных методах, даже тогда, когда упрячет детей и будет возвращать им детство. На этот путь, — наш путь. Изменить, изменять окружающее, перестраивать его, беря, черпая в нем силы для борьбы и строительства.

На школу набегают волны. Изо дня в день. Волны обывательщины, пошлости, мещанства. Эти волны — настроения улицы, семьи. Их приносят дети. Изо дня в день. Их поддерживает церковь, сектантские организации... Их надо отразить, больше того, надо бороться с ними и в семье и на улице. И не только силами, рученками ребят. Нет, этого мало. Не только силами педагогов. Но и силами актива совсода, делегаток, прикрепленных... Они агитаторы за нашу педагогику, они борцы за правильное коммунистическое воспитание, тем самым за новый быт, за новое в семье. Школа не

место обучения ребят только. Нет. Это говорят только школяры. Не эта ее задача.

«В период диктатуры пролетариата, т.-е. в период подготовки условий, делающих возможным полное осуществление коммунизма, школа должна быть не только проводником принципов коммунизма вообще, но и проводником идейного, организационного, воспитательного влияния пролетариата на полупролетарские и непролетарские слои трудящихся масс в целях воспитания поколения, способного окончательно установить коммунизм».

Так слитно ставится задача партпрограммой. И, наконец, педпропаганда. Она безгранично нужна. Не знают, как воспитывать детей, отцы и матери. И старые бабушки воспитывают по-старинному так, как воспитывали их. И здесь началась и идет большая работа. Возникли и ширятся журналы, увеличивается количество лекций, бесед, растут консультации, возникают университеты, курсы для матерей, выпускаются листовки, учебники. Но и здесь должно быть единство.

Но этим вопрос не исчерпывается. Ряд лет назад у нас шел очень большой и интересный спор. Он возник случайно. Мы собственно спорили об общественной работе ребят. О том, чем она характеризуется; где она должна протекать, какие виды работ мы должны выбирать и почему именно их. Вот здесь и возник этот спор. Я утверждал, что ребята должны выполнять поручения, даваемые организациями взрослых. С этим не соглашались. «Это эксплоатация», кричали многие. «Вы хотите маленькими ручонками детей выполнять работу взрослых, вы хотите заставить детей работать на старших». Негодовали многие. И требовали... Требовали того, чтобы ребята обслуживали в лучшем случае ребят... Борьба с беспризорностью, помощь отстающим, устройство катков для детей... вот на что должны тратиться детские силы и только, а не на помощь взрослым в их работе... И товарищи были не правы. Нельзя так ставить вопрос, говорил я, не верная это постановка. В корне не верная и в первую очередь потому, что не изолированы дети от взрослых. И маленькая жизнь вплетена в большую жизнь общества, в их труд, в их борьбу, в их быт, и не оторвешь их отсюда. Да и не к чему. «Скажите, пожалуйста,— спрашивал я тогда С. Т. Шацкого,— борьба против алкоголя, борьба за трезвость, — что это работа на взрослых или детей. Борьба не за то только, чтобы ребятам не давали водки, пива, вина, — нет. Но борьба за то, чтобы не пили и взрослые». И в самой постановке вопроса противников я видел скатывание к старой затрепанной идее возвращения детям детства, идее увода ребят от бурной, шумной реальности вглубь лесов и полей... в колонию, изолированную от всего мира. Я требовал другого. Я утверждал, что нельзя оторвать эти вещи. Отец пьян. И неизбежны крики, побои,

дебоши, ругань и песни... и рюмки... рюмки водки для тех же ребят. Это неизбежно. Вот почему нельзя изолированно ставить вопрос. Нет. Борьба глубже, серьезнее. И ее надо вести. Нет, общественная работа ребят — это не работа на ребят только. Нет, это помощь со стороны ребят обществу в его борьбе за коммунизм. Она вплетается всюду. Должна вплетаться. И не только потому, что это помогает ребятам войти в самделешный труд, почувствовать себя серьезными помощниками в нужном всему обществу деле и тем выработать в себе общественные навыки, сжиться, полюбить работу для всех. И не только потому, что этим добьются они того, что взрослые именно так, как на помощников, станут на них смотреть, как на сотоварищей по работе. Но и потому, что только такая постановка вопроса обеспечивает эффект.

Как часть спора об общественной работе тогда возник этот спор. Но он шире и глубже. Он имеет и более самостоятельное значение. И оно вот в чем. Не верно, не правильно думать, что, перевоспитывая детей, мы перевоспитываем их. И только их. Нет это не верно. Мы перевоспитываемся сами, перевоспитываем и взрослых. И это надо учесть. Надо поставить перед собой и такой вопрос. А как быстрее добиться этого? Надо ли делать это силами школы и только ее силами? А если нет? Как вплести эту работу в работу других организаций для того, чтобы эффект был надежнее, сильнее, лучше. Вот в чем вопрос. И он очень серьезен. Мы готовим из ребят безбожников, а дома... дома висят иконы, горит лампада... говорят о наказаниях господних, и наших ребят, которых мы разагитировали, вдохновили..., бьют и заставляют ходить в церковь, и по вечерам, утром, а то и перед обедом молиться богу. Мы готовим из ребят интернационалистов... а дома ругают евреев и рассказывают небылицы о татарах, китайцах, неграх.

Мы готовим из ребят товарищей... а дома... девочка — девочка домашняя хозяйка, помощница матери, нянька младших братишек и сестер, а мальчик... ну мальчик другое дело. Школа спорит с семьей. И то, что прививает она, как мокрой губкой написанное мелом, стирает семья, а порой выколачивает и палкой.

За новый быт — это кричит школа. И детскими ручонками она пытается его проводить. Форточки, борьба за кроватку, полотенце, за книгу, за угол стола, за то, что нельзя бить... за это идет борьба. Не только. За многополье... за чистосортные, протравленные семена... но здесь школа работает уже не одна, она вплетается в сеть других организаций, она работает в помощь им. Ну, а в борьбе за новый быт? С кем в ней связана школа? Как? Это, пожалуй, самый отсталый участок фронта. И если там никто уже не спорит, если там

вовсю в помощь взрослым работают дети, вплетая свой труд в их труд, то здесь зачастую царит прошлое. Вот его-то и надо преодолеть. За плановую переделку идеологии взрослых — таков лозунг. И здесь, как и всюду, в общую работу должны вплести свои силы школа. И это возможно. И это есть. Это кое-где идет. И начинать ее можно по-разному, с разных концов. Где как удобнее.

Половой вопрос. Он сложен, глубок, иногда тревожен. Нет еще дружественных товарищеских отношений между девочками и мальчиками, которые должны были бы быть. И вспыхивает и настойчиво стучится мысль о том, что так оставить дело нельзя. Надо бороться за новое. Но как? Что думают об этом сами ребята? Ведь их это волнует, мучит, интересует. Но они молчат. Стенгазеты говорят о Пушкине, Некрасове, о борьбе за урожай... но об этом, как правило, молчок. Об этом, пожалуй, расскажут стенгазеты забора, уборной. Но неужели это все, что могут рассказать дети? Конечно, нет. Надо выявить, что они думают. Анкета? Она скучна. Не интересна. Она надоела. Да и мало она надежна. И товарищ Ривес дал задачки... Вот они [1]):

ВЕЧЕРОМ ПОД ПАСХУ.

Зоя, Ира и Настя сестры. Они все — неверующие, а когда пришла пасха, каждая из них поступила по-разному. Вечером под пасху мать говорит: „Ну, ребята, идемте в церковь, а потом будем разговляться".

Зоя говорит: „В церковь не пойду, разговляться не буду, а пойду я в клуб, на антирелигиозный спектакль. И ты, мама, туда иди".

Ира говорит: „В церковь не пойду, а разговляться буду, потому что люблю пасху и кулич".

Настя говорит: „Мама, они обе нехорошие. Я тоже в бога не верую, но не буду тебя огорчать. Я и разговляться буду и в церковь пойду".

СОВМЕСТИМА ЛИ РЕЛИГИЯ С КОММУНИЗМОМ?

По этому вопросу были высказаны на диспуте такие мнения:

1. Религия учит, что надо мириться с бедностью и гнетом, а коммунизм учит, что надо бороться с классовыми врагами. Религия и коммунизм, поэтому, несовместимы.

2. Евангелие учит, что все надо делить между собой по-братски. И сектанты тоже учат, что все люди равны и должны быть братьями. Религия, таким образом, тоже стоит за коммунизм.

3. Религия и коммунизм, конечно, разные вещи. Но все же можно быть коммунистом и верующим. Есть, например, рабочие с большим стажем, старые революционеры, забастовщики, и они религиозны. Одно другому не мешает.

ВЫЗВАЛИ В УЧКОМ.

Наташа пришла однажды в класс с накрашенными губами. Ребята возмущены: „Какое безобразие!" Ее вызвали в учком и спрашивают: „Ты, Наташа, зачем красишь губы?" Наташа отвечает: „Никто никогда не запрещал это делать, а я не вижу в этом ничего плохого".

---

[1]) Я привожу, конечно, только в качестве иллюстрации 4 задачки, на самом деле их больше и не только по „половому" вопросу и „религиозному".

Высказались члены учкома.

Первый говорит: „Очень нехорошо, Наташа, краситься. Этим занимаются барышни. Сознательная девочка такими вещами не интересуется“.

Второй член учкома сказал: „Что вы, ребята, на Наташу так набросились? Девочке хорошо быть красивой, вот она и красится“.

Третий сказал: „Никаких запрещений тут не может быть. Кому нравится, тот красится, кому не нравится, пусть не красится“.

АНКЕТА.

В одном отряде стенгазета провела среди детей анкету. Был поставлен такой вопрос: „Могут ли девочки и мальчики дружить между собой?“

Ответы получились разные.

Одни говорили, что мальчики и девочки не могут дружить между собой. Так, мальчики указывали, что девочки — плаксы и сплетничают, а девочки говорили, что мальчики грубые и дерутся.

Другие говорили, что мальчики и девочки могут, но не должны дружить между собой, так как стоит мальчику и девочке подружиться, как со всех сторон несутся насмешки, и дружба поневоле прекращается или плохо кончается.

Третьи ответили, что мальчики и девочки вполне могут и должны быть товарищами, а со всякими сплетнями и отсталостью надо бороться.

Они заинтересовали, увлекли. Дети горячо откликнулись. А потом, когда они были заполнены, когда материал был собран, обработан, в школе состоялся диспут. «Что наши ребята думают о совместном воспитании». Это доклад по их ответам для них. И они пришли. Развязались языки. Разговорились. Все это стенографировалось. И если есть под'ем интереса, настроения, надо выплеснуть все это в стенгазету. Ее заставить заговорить об этом. Что читают по этому вопросу? Картинки из практики, разговоров, размышлений. Рекомендательный список книг? Но это мало. Не все. Надо сагитировать родителей. Надо их заставить думать так, как надо. Как? Тот же доклад для них. «Что думают ваши ребята по половому вопросу». Это интересно. Это привлечет. Но надо знать, что думают и они. Как? Тянутся в залу вереницы родителей. Им при входе дают карточки. В них четыре вопроса. Они пронумерованы. А на четырех краях карточки, отделенной от вопросника пробитыми точками, есть те же 4 цифры. Согласен с первым ответом — оторви тот угол, где единица, с третьим — тот, где напечатано три. Оторви и карточку, брось в ящик быстро и просто. Анкета произведена. Что думают взрослые по данному вопросу известно. Теперь доклад и их высказывания. Спор. Заключительное слово докладчика о том, как они должны поступать, чем они могут помочь ребятам. Но это мало. Это не все. Пришли не все. Да и тот, кто пришел, в школе говорит порой по-другому, чем дома, чем в клубе. Надо создать соответствующую атмосферу. И уже сговорено с фабзавкомом. И в клубе предприятия. Доклад о том же. Может быть ряд докладов, с тою же установкой, с теми же выводами. Так и только так должен стоять вопрос. Можно и надо добиться единства воздействия через ряд приводов (кино, лекция, школа, библиотека, газета и т. д.) на взрослых и детей. И меньше будет тогда побоев, несогласий, драм. И взрослые, и дети, наоборот, будут лучше помогать друг другу, усвоить, ввести в быт услышанное на лекции и школьном уроке. Это, конечно, иллюстрация. И только. Но так же надо прорабатывать и антирелигиозную и антиалкогольную кампанию так же. И это дает результаты. На Прохоровке фабзавком, начиная кампанию за закрытие церкви, обратился за помощью к школам. «Давайте проведем вместе». И это лучшая похвала школе. Она делом... ряда лет показала, доказала фабзавкому, что она сила, реальная сила, которая помогает ему добиваться нужных результатов. За единство усилий. За совместную плановую работу взрослых и ребят. Таков лозунг.

Но и это не все. Сама работа взрослых не спланирована. Разрознена. Разорвана. Раз'единена. И это мешает.

Это ослабляет эффект. И плохо не только то, что в тот момент, когда вся печать приковывает внимание к пятилетке, когда партия зовет к тому, чтобы все усилия кинуть сюда и во что бы то ни стало, как можно быстрее, как можно лучше ее осуществить, в то время, когда волной прокатываются по всему Союзу вызовы соревнования, в то время, когда они идут... кино, театр кричат о другом. Не помогает, а расхолаживает, отвлекает, размагничивает. И ломаясь, кривляясь по радио конферансье говорит из часа в час глупости и завывает, кричит джаз-банд, фокстрот, и поются пошлейшие куплеты. А ведь они могли бы звать вперед, вдохновлять к новым героическим усилиям, зачаровывать героикой строительства и борьбы. Плохо не только это, но и то, что о педагогическом госплане никто не думает. Нити разорваны. Изо дня в день их никто не держит в руках. А это обязательно. Это становится возможным в переходную эпоху. А у нас попрежнему берут не всю систему воздействий в ее единстве и противоречиях, а выхватывают разрозненные части и, говоря о системе народного просвещения, говорят о системе школ, находящихся в ведении НКП, но работу культурно-просветительную ведет Наркомзем (Дома крестьянина и т. д.), Наркомздрав (Санитарно-гигиенический отдел), Наркомвоенмор, Центросоюз, ВСНХ, Наркомпуть, профсоюзы, Осоавиахим, Техмасс, печать, радио, кино, не говоря уже о партии. Пора начать говорить о системе, социалистической системе перевоспитания масс через все приводы, а не сводить систему к системе учреждений Наркомпроса, оставляя в стороне десятки миллионов. Это то же одна из задач педагогики переходной эпохи. Громадной важности задача и рядом с ней вместе, вперемешку, идет переработка на практике, в процессе строительства, в советах, в коммунах, колхозах. И не правы те, кто думает, что эти

задачи переделки человеческого материала не стоят перед коммунами. Это не верно. Дело не в том, чтобы получить дополнительное количество пудов. Нет. Дело в том, чтобы создать такие экономико-технические условия, которые рождают иную психологию, стирают прежние привычки и навыки. Вот почему в переходную эпоху, говоря о переделке психологии масс, надо учитывать и это. Пожалуй, это есть один из самых мощных педагогических рычагов переделки. Но эффект зависит и повышается от того, насколько хорошо мы его используем.

Задача педагогики в переходную эпоху состоит не столько в том, чтобы воспроизводить прошлое, сколько помогать укрепляться, расти новому. И этот процесс будет происходить тем быстрее, чем раньше и лучше сумеем мы спланировать всю систему воздействий, увязать в едином плане все приводы. Проблема плановости — центральная проблема.

IX.

ВЗРОСЛЫЕ И ДЕТИ.

Отмирает проблема отцов и детей. Это раньше так было. Взрослые тянули к прошлому, к тому, что умерло, что перестало жить. А ребята росли, развивались. Не могли не расти. А их уродовали так, как уродуют многие китаянки ноги, как создавали карликов. Умники и ученые создавали теорию об изживании детьми детства, о том, что форсировать рост не следует, их тянули на вожжах назад. А они рвались вперед. Так шла борьба. Она была неизбежна. Она неизбежна и сейчас в буржуазном обществе. У него нет будущего. Но оно хочет жить. И поэтому оно не торопится жить. У нас прекраснейшее будущее. Нам ненавистны грязь, нищета настоящего, и мы стремимся расти. Мы радуемся, как дети растут. Мы растем. Растут и ребята. И здесь нет конфликта. Он исчезает. Впервые за тысячелетие, за всю человеческую историю. Исчезает и исчезнет, как массовое явление. Ребята с нами. Они лучшие друзья и помощники. Так будет. Это начинает замечаться сейчас. Характер отношений между учителем и ребятами меняется. Это отмечают все иностранцы, посетившие наши школы. Это заметно и нам. Ребенок как бы вырос. Он прост со взрослыми. Они для него не «погонщики» мулов, не надзиратели, а товарищи. Прост с ними и учитель. Это далось не сразу. Но после упорной длительной борьбы. После большой напряженной работы. После тысяч, десятков тысяч конфликтов между ребятами и учителями на протяжении ряда лет. Теперь они строят общее дело. И пробирают друг друга в га-

зетах, своих газетах. И тот и другой пишут в газете фабрики. И вместе пишут в газету для села. Это невиданное зрелище. Это — наше, специфически наше. Это возможно только тогда, когда начинает исчезать пропасть между взрослым и ребенком. Когда они идут вместе. Растут. Это заметно всюду. На улице, в казарме, на фабрике, в деревне, в семье. Иным становится взрослый, иным становится ребенок, иные их отношения. Новые. Невиданные. Есть, конечно, и сейчас конфликты, борьба. Есть и сейчас отцы и дети. Но это уходящее [1]). Скорей бы, скорей вбить осиновый кол на его могиле. И лелеять, растить надо улыбку радости взрослого при виде ребенка, и доверчивый вопрос со стороны ребят к взрослым. Исчезает грубость отношений. Меньше битья, меньше подзатыльников даже в быту. А в школе? В школе это немыслимо. И это при нашей еще бедности, малокультурности. Это будет дальше. Крепить это новое надо, крепить.

И оно крепнет.

Введен уже кое-где 7-часовой рабочий день, и больше времени остается для отдыха, развлечений, общественной работы, учебы. Введен 7-часовой рабочий день, и больше возможностей быть с ребятами, не дома только, но и на общественной работе. Шире втянута в нее масса и дети так же. И в стройных рядах демонстрации, рука об руку идут они вместе. И взрослые любуются этими колоннами, стройными и твердыми, и улыбаются их лица. Наши ребята идут. И в этом кричит самое простое и в то же время новое. Общность интересов, общность борьбы. Все растут. Учатся миллионы настойчиво, не стыдясь, а радуясь, десятки миллионов перестраивают и в этой перестройке, учебе ребята чувствуют свое, понятное, интересное и общее всем, как взрослым, так и детям, дело. Не давит неподвижное, косное. Все в движении.

Создаются детсады, ясли, и не лежит эта забота о детях на плечах работницы, нет тревоги: дети в надежных руках. И вечером, когда она в клубе, детская комната тут же берет на себя заботу о детях, а пионеротряд, детклуб, детские комнаты в доме-коммуне охватил более старших. Это, конечно, начало. Здесь сделано отнюдь не все. Но и то, что сделано, то, что есть, позволяет говорить о том, что оно помогло народиться новому отношению. Раскрепощается женщина. Меньше забитости, подневольного труда, больше культуры, иное отношение между мужчиной и женщиной, больше интересуется мужчина ребенком и няньчит и гуляет и играет с ним.

---

[1]) Будут, конечно, и рецидивы. Их не избежать. С ними надо бороться.

Но это начало. Маленькое начало. Но виден и следующий этап. Он в коммунах. Там дети — дети коммуны. Она заботится о них, об их учебе, их труде, их развлечениях. В общий труд органически вплетен труд ребенка, и думает он о нашем, коммунальном, а не своем, собственном маленьком. И видит он заботу о себе всех коммунаров. А коммунар, возвращаясь с поля, с работы, слышит веселые голоса десятков ребят, видит их белые и черные головки. И трудно среди них отыскать «своего», «собственного» и так привыкает к тому, что их десятки, и к самим этим десяткам, что начинает их всех понемногу считать своими. Выкидывается вон эта постоянная забота о том, чтобы прокормить своего, с'экономить на еде, добыть больше путем дополнительного труда ребенка, семьи, и иными, иными делаются отношения. И приезжают в центр коммунары и хлопочут о школе для всех ребят. Нет своих. Дети коммуны. И нет этих маленьких дум о совем собственном, о борьбе со всеми. Об общем деле коммуны думает он.

Если раньше, десятки лет назад, мы говорили о том, что настанет такой период времени, когда к каждому ребенку взрослый будет относиться, как к «своему», то теперь мы говорим другое — настает это время. Развертывается новое. И если раньше «учил» под пьяную руку отец, да на поле приучал к бороньбе, пахоте и дома по хозяйству, то теперь — больше, лучше расскажет о тракторе — тракторист, об электричестве — заведующий станцией, о машине маслобойного завода — механик, о том, куда сбываются излишки продуктов — товарищ коммунар, который этим заведует. Расскажет им, так как это дети коммуны, так как он коммунар. Мы еще, правда, этого не сорганизовали, но к этому дело идет. Тем самым, что в коммуне живут ребята, их кругозор становится шире, знаний, умений, навыков — больше и иных. Не допотопные, не оставшиеся по наследству от прадедушек, а новых; идеология становится иной.

Того же надо добиваться и в рабочих поселках. Не замкнутый детский дом, где-то там на отшибе, оторванный от жизни, ф.-з. производства, спрятанный в гуще лесов и полей, а детдом, как часть рабочего поселка, неот'емлемая, необходимая часть его; здесь же в поселке, в приспособленном помещении, имеющем все необходимое для работы, труда, учебы, будут находиться дети. Сейчас даром в мастерских школы, находящейся при фабрике, работают кое-где с ребятами отцы и матери, и это надо крепить и ширить, втягивая в эту работу все новых и новых людей. Но было бы величайшей ошибкой представлять себе этот «детдом» как замкнутую коммуну, где сосредоточено все, что нужно: и спальня, и душ, и зал физкультуры, и школа, и клуб, и участок земли, и мастерские, и классы для занятий...

Нет. Нам не зачем воскрешать кадетские корпуса и институты для благородных девиц. В общем клубе, в общей мастерской, в общих лабораториях, на общем катке, в общей библиотеке, на общественном поле ведет работу ребенок. Он связан органически с жизнью округи. А в доме он имеет то, что нужно вдобавок к этому. Он чувствует себя поэтому всюду хорошо. Его всюду знают. Он маленький член коммуны маленький сотоварищ по работе. А не ребенок из сиротского дома. И его воспитывают коммунары.

На фабрике, в лаборатории, на общественном поле инженеры, химики, «трактористы» знакомят его с производством, и библиотекаря в библиотеке для него подбирают книги, и организаторы поселка вставляют его детский труд в труд взрослых, заботящихся о коммуне, и кино, и радио, общее для всех, дает ему материал, а в кино-лаборатории или радио-лаборатории, если это потребуется, он имеет возможность работать. Школа... та школа, которую мы видели, в которой учились, которую знаем..., отомрет. Она историческая категория. И если многие раньше говорили, что процесс будет итти от школы, которую мы знаем, через удлиненную школу, к детдому; от 4-часового пребывания, обслуживания детей к 24-час. обслуживанию. Это неверно. Процесс иной.

Все больше и больше будут учиться дети в процессе работы и в ряде учреждений. Из одного производства в другое будут переходить они. И в них они не гастролеры, не экскурсанты только, не праздношатающиеся. Нет, они практические работники. И вместе с тем учащиеся. И учить их будет там не учитель, специально для преподавания предназначенный, но работник в данной отрасли труда. Он вместе с тем и педагог, правда. Но это совсем другое. Это совсем не учитель. И нечего ему делать в школе. Его работа здесь, в производстве. Отсюда в библиотеку, кино, лабораторию пойдут дети и будут там продолжать свое исследование. А там «свои педагоги, свои специалисты». Так меняется в корне процесс работы. От «организации школьной среды» мы переходим к более сложному.

Еще Компанелла мечтал о городе солнца, и в нем задачам воспитания служила даже архитектура. Идя по улице, учились люди. Но теперь это читать наивно. Не потому, что и «поселки» и «города» будут построены так, чтобы давать всестороннее развитие. Нет. Но потому, что у нас есть аэропланы, радио, кино, авто... И если Компанелла мечтал о том, чтобы с другими странами знакомить через дома, имеющие вид карты и т. д., мы со многим можем знакомить непосредственно; иные, чем тогда, у нас возможности... Но мысли Компанеллы куда интереснее, вернее мыслей школяров, которые и в коммунистическом обществе не могут не только обойтись

без школы, но видят ее в полном расцвете. 24 часа в ней будут проводить дети, 24 часа она их будет обслуживать. И этим они выдают самих себя. Их идеал — перекрашенный идеал института благородных девиц. И себя они мыслят там как помощников классных наставников, как воспитателей, как классных дам. Они не понимают того, что те трудности, которые сейчас есть, отомрут. Раздерганный, дезорганизованный, скучающий, утомленный ребенок — это ребенок докоммунистического общества. Это все умрет. И не нужно будет «погонщиков мулов». Процесс будет безгранично проще. Сама обстановка, не дезорганизирующая, а наборот, организующая, многое сделает. Ее в первую очередь надо будет организовать. Всю. А не «школьную». Так как ребенок не «школьное существо». Ну, а навыки? Вот последнее прибежище школяров. А таблица умножения? а правописание, обучение грамоте? Но и здесь мы идем к тому же. Если уже сейчас в культурных семьях, в детсадах без каких бы то ни было систематических занятий ребята научаются читать, писать, считать, то тогда это будет массовым явлением. Да, вероятно, и здесь будет внесен ряд упрощений, усовершенствований, а многое просто будет выкинуто, как хлам. И для навыков не понадобится школа. Школа отомрет.

Ну, это будет. А пока? — слышу я вопросы. Тревожные вопросы. Пока? Надо как можно шире развертывать «внешкольную» работу, как можно сильней укреплять пионердвижение, как можно быстрее организовать плановость воздействий, использование всех приводов, как можно быстрее разворачивать школьную сеть. А «в самой школе?» В самой школе шире развертывать общественную работу, труд, как можно ближе подводить, втягивать ребят в производство, как можно лучше вести воспитательную работу, как можно настойчивее и тоньше вести борьбу за идеологию, и помнить и знать то, чем больше ребенок читает книг, чем чаще он пишет в стенгазету, в «Пионер» и т. д., чем больше он ведет общественную работу, тем больше у него стимулов приобрести «навыки» и тем лучше они.

Проблема «навыков» разрешается именно по этой линии и по линии борьбы за поднятие культуры у окружающих. А не по линии превращения школы из школы общественной работы в школу учебы. И надо помнить еще следующее. Чем органичнее, чем менее случайна общественная работа школы, чем больше она спаяна с работой общественных организаций, чем больше в ней труда, чем больше единства воздействий через все приводы... тем меньше остается от старой школы, тем дальше мы от того, чтобы она 24 часа обслуживала ребят. Школярской педагогике приходит конец.

X.

Что народное образование, просвещение масс находится в определенной зависимости от экономики, это бесспорно. Это знает каждый школьник. Он не только знает, он может, он сумеет это теоретически доказать, больше того, он приведет ряд иллюстраций, как из истории, так и из недалекого прошлого. Он укажет на то, как жестка, как сурова эта зависимость. И сделает он это легко. С невероятной яркостью об этом кричат цифры закрытых школ, детсадов, детдомов при переходе к нэпу. Воля к образованию, воля к просвещению, обслуживанию миллионов, резко и грубо разбилась об экономику. То, что было создано с величайшим напряжением сил, с энтузиазмом, с любовью, то, что существовало некоторое время как факт, — было стерто, уничтожено. Зависимость от экономики бесспорна. Это можно видеть и сейчас в любой школе, в любом детсаде, в любом учреждении Республики. То, что намечено десяток лет назад к развертыванию, к осуществлению (мастерские, работа на фабрике, переброска ребят из ф.-з. производства в деревню),— тормозится. И плохо оборудованными стоят кабинеты школ, университетов, рабфаков. И в три смены в неподходящих зданиях идет работа. Это снижает образовательный эффект. Это мешает.

То, что это все упирается в экономику, это ясно дошкольнику. Выпрыгнуть, преодолеть ее нельзя.

Но ясно и другое. На саму экономику влияет в свою очередь и степень культуры. Не даром, не случайно, именно сейчас о культурной революции идет речь. В проблему культуры уперся ход экономического развития. Об этом говорят все. Об этом говорил на XV с'езде партии Молотов:

«Вставшие перед нами новые, подлинно социалистические задачи в деревне требуют новых людей, нового понимания, новых ученых коммунистов и некоммунистов, нового отношения к опыту крупного земледелия за границей. Вот этого нам нехватает, вот на это мы должны теперь обратить особое внимание».

Об этом же говорил на XVI конференции партии Эйхе:

«Я хотел бы сказать теперь несколько слов насчет кадров. Тов. Куйбышев остановился на проблеме подготовки кадров. Чтобы показать, насколько этот вопрос важен, я приведу справку по линии колхозного строительства. Если в 1927 году к 1 октября мы имели 814 колхозов, то на 1 января 1929 г. мы имеем 2.400 колхозов, т.-е. количество колхозов выросло в 3 раза за непродолжительное время, и притом этот рост все усиливается. Но как идет обслуживание коллективного сектора? По самым минимальным подсчетам, для обслуживания колхозов нужно 700 агрономов, а мы имеем

только 316, т.-е. вдвое меньше. Такую же картину мы наблюдаем и в нашей промышленности. Мы чрезвычайно бедны техническими кадрами. Я уже указал, что нужна помощь центра. Но этого мало. Без подготовки кадров на месте не обойтись, без этого нам не разрешить задач нашей промышленности, не обслужить быстро растущий социалистический сектор».

Об этом же и там же говорит Чубарь:

«Пятилетний план социалистического строительства пред'являет требование не только к партии, он пред'являет требование не только в части организационной, — он ставит колоссальные задачи в части под'ема уровня технической подготовки рабочих в промышленности и трудящегося крестьянина, работающего в сельском хозяйстве. Это требование, на мой взгляд, является чрезвычайно существенным, одним из основных. За разрешение этой задачи нужно браться теперь же, немедленно. Нужно взять иной темп продвижения технических знаний в массы, нужно иным темпом готовить пролетарские технические и административные кадры, нужно иным темпом двигаться по пути коллективизации, обобществления и укрупнения сельскохозяйственного производства, чем это мы делали до сих пор».

То, что уровень культуры, что размах ее зависят от экономики, что в свою очередь уровень культуры влияет на темп хозяйственного развития, то, что громадное значение на размах и на содержание культработы имеет политика господствующего класса, — это все ясно. Это знает каждый просвещенец. Здесь не может быть спора. Но вопрос не в этом. А вот в чем. Как складываются эти взаимоотношения? Какова их тенденция? Та же самая зависимость существует между ними? Или... Или и сюда переходная эпоха внесла новое? И нельзя ли уже сейчас предвидеть то, что будет в ближайшие годы, как будет протекать этот процесс? В этом вопрос.

Для нас бесспорно, что в переходную эпоху меняются эти взаимоотношения. Той прежней зависимости нет. Усиливается, возрастает значение культуры и именно потому, что дело идет о миллионах, которые участвуют в производстве, и именно потому, что в их руках власть, и у них, в их государстве, развертывается плановое хозяйство. Именно потому, что самое-то это производство, поставленное впервые на службу обслуживания миллионов в переходную эпоху, требует нового человека, вернее миллионы новых людей и, получая их невиданным темпом, благодаря этому развертывается, движется вперед. Это предвидели еще основоположники научного социализма. Вот это их предвидение кое-кто из горе-марксистов и называет моим мечтанием. Они писали:

«Подобно тому, как в прошлом столетии крестьяне и рабочие в мануфактурах изменили весь свой образ жизни и стали совершенно другими людьми, когда оказались вовлеченными в крупную промышленность, точно так же общее ведение производства силами всего общества и вытекающее отсюда новое развитие производства будет нуждаться в совершенно новых людях и создаст их» [1]).

«Крупная промышленность, освобожденная от гнета частной собственности, разовьется в таких размерах, по сравнению с которыми ее нынешнее состояние будет казаться столь же мизерным, каким нам представляется мануфактура по сравнению с крупной промышленностью нашего времени» [2]).

Так будет. Это мы наблюдаем уже теперь. Вот почему Влад. Ильич говорил о воспитании масс, воспитании миллионов. Культура миллионов, грандиозный ускоритель процесса. А так как наша государственная власть в этом величайшим образом заинтересована, то и педагогика ей нужна, не воспроизводящая старые качества человека, а помогающая формировать новые.

Перевоспитать человека — это одна из задач нашей государственной власти, нашего государственного аппарата в целом. Именно так. У нас и только у нас государственный аппарат не только аппарат принуждения, управления, но и воспитания, так как власть нам нужна не для господства, не для выжимания пота, не для получения прибыли, а для того, чтобы добиться бесклассового общества, для того, чтобы раз навсегда уничтожить государственную власть во всем мире и тем самым уничтожить то, что тормозит всестороннее развитие масс, обрекает их на уродство, а нам эти уроды не нужны, так как мы боремся за коммунизм, за бесклассовое общество, за освобождение человечества из-под гнета нужды, голода, порабощения одного человека другим, нам эти уроды не нужны, так как в переходную эпоху развертывающееся производство требует всесторонне развитого человека.

Мы и только мы, таким образом, боремся за миллионы всесторонне развитых людей совокупностью всех мероприятий. В этом смысл нашей борьбы за коммунизм. И когда о всесторонне развитых людях болтают буржуазные педагоги, это ложь, это лицемерие, это одурачивание масс, так как не может быть в буржуазном обществе, где все покоится на эксплоатации, частной собственности, принужде-

[1]) Шульгин. Маркс и Энгельс в их педагогических высказываниях, стр. 21.

[2]) Там же, стр. 20.

нии, не может быть в нем всесторонне развитого человека. Борьба за всесторонне развитого человека — это борьба за коммунизм, за бесклассовое общество и за его предпосылку — диктатуру пролетариата. И вот этой-то борьбы и не ведут и не хотят вести буржуазные педагоги, и поэтому болтовня их крики (впрочем, не очень частые теперь уже) о всесторонне развитом человеке.

Буржуазное общество создает уродов и не может не создавать. Это прекрасно вскрыли основоположники научного социализма. Они писали:

«Уже первое крупное разделение труда — отделение города от деревни — обрекло деревенское население на полудикое существование в течение тысячелетий, а горожан — на порабощение каждого его специальным ремеслом. Оно уничтожило основу умственного развития одних и физического развития других. Если крестьянин присваивает себе землю, а ремесленник — ремесло, то, с другой стороны, и в той же степени земля присваивает себе крестьянина, а ремесло — ремесленника. В силу разделения труда разделяется также и человек. Выучке одной единственной работы приносятся в жертву все остальные физические и духовные способности. Это искалечение человека растет в той самой степени, в какой увеличивается разделение труда, достигающее своего наивысшего развития в мануфактуре».

«Она калечит рабочего, делает его уродом, искусственно развивая в нем детальную сноровку посредством подавления целого мира продуктивных влечений и наклонностей... Самый индивидуум раздробляется; он превращается в автоматическое колесо частичной операции — колесо, достигающее во многих случаях совершенства лишь путем буквального телесного и духовного искалечения. Машинное производство в крупной индустрии деградирует рабочего, превращая его из машины в придаток машины. «Пожизненная специальность управления частичным инструментом превращается в пожизненную же специальность служения детальной машине. Машиной не пользуются, ею злоупотребляют для превращения самого рабочего с раннего детства в частицу частичной машины» (Маркс. Капитал, т. I, перев. под ред. Струве, стр. 294). И не только рабочие, но и те классы, которые прямо или косвенно эксплоатируют рабочих, порабощаются в силу разделения труда орудиями их деятельности: бездушный буржуа порабощается собственным капиталом и собственной жаждой наживы; юрист своими закоснелыми правовыми представлениями, которые господствуют над ним в качестве самодовлеющей силы; «образованные классы» — вообще различными местными предрассудками и односторонностями, своей собственной физической и духовной близорукостью, своей изуродованностью, благодаря приноровленному к определенной специальности воспитанию и пожизненному прикреплению к этой специальности, даже в том случае, если специальность эта заключается в простом «ничегонеделании» [1]).

Если так было, то так не будет. Если производство калечило человека, то в коммунистическом обществе оно будет поставлено на службу его всестороннего развития.

«Общество, становясь господином всех средств производства с целью их общественно-планомерного использования, уничтожит существующее до сих пор порабощение человека его собственными орудиями производства. Само собою разумеется, что общество не может освободиться, пока не будет освобожден каждый отдельный его член. Поэтому должно коренным образом преобразовать старый способ производства, в частности должно исчезнуть старое разделение труда. Оно должно быть заменено такой организацией производства, при которой ни один член общества не сможет свалить своей доли участия в продуктивном труде — этого естественного условия человеческого существования — на других; при которой, с другой стороны, производительный труд из средства порабощения превратится в средство освобождения человека, давая каждому отдельному человеку полную возможность всесторонне развивать все его физические и духовные способности, так что труд из бремени превратится в наслаждение» [1]).

И педагогика, загнанная в капиталистическом обществе в темный, сырой угол, выйдет на солнышко. И если раньше ей предоставляли право, обязанность брать на себя роль воспитания искалеченного человека и воспитывать его в тех пределах, чтобы он оставался калекой, то уже теперь ее роль изменяется. Она должна помочь формированию нового, всесторонне развитого человека. И еще больше изменится она в коммунистическом обществе, где в ее руках будут находиться все возможности воспитания действительно всестороннего человека, где на службу этому будет поставлено все. Так как нет ничего более важного в коммунистическом обществе, нет ничего более ценного, как люди. И производство, которое когда-то калечило, будет поставлено на службу и этому. Роль педагогики, таким образом, безгранично возрастает: у нее будущее.

И если древние (Аристотель), если в средневековье мечтали о выведении новой породы людей, более совершен-

---

[1]) Шульгин. Маркс и Энгельс в их педагогических высказываниях, стр. 24—25.

ной, чем теперешние, если в XIX веке создавалась евгеника, бессильная в капиталистическом обществе, так как не могла она уничтожить основных причин калечения, то там, где эти причины уничтожены, больше того, где все поставлено на службу развивающемуся человечеству, — там... там мы можем создавать более совершенного человека как в физическом, так и умственном отношениях.

Бесспорно так. Сейчас мы умеем лечить, умеем ремонтировать, класть заплаты, но и сейчас мы говорим о профилактике, пытаемся уберечь, предохранить от вреда организм. Здесь есть пределы. Они лежат в экономике, в том, что классовое общество продолжает существовать. Но если сейчас большинство внимания сосредоточено на том, чтобы лечить, тогда почти все будет направлено на то, чтобы создавать условия, уничтожающие, по возможности, самые возможности заболевания. И это будет возможно, так как отпадут эти пределы, и физически не только изменяться будет человек, но мы будем менять его. Мы сейчас стоим на пороге к этому, мы уже можем не только заглядывать в это будущее, но и приближать его; оно уже вырастает в наших условиях. Его-то и не видят педагоги прошлого. Его-то и выкидывают вон, делая этим дело буржуазии. Педагогика вырастает из науки, изучающей законы обучения, в науку, изучающую законы, методы, организацию, формирования человека. Из науки, изучавшей «педагогический процесс», протекавший в учреждениях специально для учебы созданных она превратится в науку, организующую всю социальную среду под углом зрения формирования нового человека. К этому мы идем. Это будет. Эти возможности становятся в переходную эпоху большими. Поэтому расширяется и предмет педагогики. *Шульгин.*

К ВОПРОСУ О ПРЕДМЕТЕ И МЕТОДОЛОГИИ ПЕДАГОГИКИ.

Определение предмета изучения той или иной науки является основным методологическим требованием. Выполнением этого методологического требования по отношению к педагогике мы и займемся в первую очередь.

Наиболее распространенным определением предмета педагогики является следующее: «педагогика есть наука о воспитании». Но это определение неизбежно влечет за собой вопрос — что же такое воспитание? Предметом исследования или изучения каждой науки является изучение того или иного явления или группы явлений и раскрытие законов, ими управляющих. Какая же группа явлений, подлежащих нашему изучению, скрывается за словом «воспитание»?

Рассмотрим определение того, что такое воспитание, которое дается как нашими советскими педагогами, так и представителями западно-европейской буржуазной педагогики тех или иных оттенков. Здесь мы находим довольно трогательное единение в том смысле, что наибольшее число авторов определяет воспитание как «планомерное длительное воздействие одного человека (или одних людей) на другого (или других) с целью развития природных, биологических или социально-полезных свойств последнего» [1]. «Воспитание представляет собой согласованное с нормативными науками руководство телесным и духовным развитием» [2]. (См. также определения Блонского, Калашникова; Трахтенберга и др.) Так что в этом отношении мы не имеем разногласий. Достаточно ли это определение? Можно ли с ним согласиться? Недостаточность этих определений сознается некоторыми из упомянутых авторов. «Планомерное и целевое (суб'ективно направленное) воспитание и образование есть лишь небольшая частица в той сумме об'ективных (в этом смысле «стихийных») воздействий, которые сильнейшим образом определяют собой человека» но... «педагогика как своеобразная наука, очевидно, не претендует на изучение всех этих многообразных влияний, фактически (подчеркнуто мною) воспитывающих и образовывающих человека. Об'ект ее гораздо уже. Она изучает только теорию тех воздействий, которые сознательно и планомерно целевым образом направлены именно на достижение выше определенного эффекта (выработка качеств и мировоззрения)» [3].

Почему же отказывается педагогика от изучения этих многоразличных влияний? Или своеобразие этой науки в том и заключается, что она отказываетсу от изучения влинияй, фактически воспитывающих человека? Тов. Трахтенберг ответа на этот вопрос не дает. На него пытается ответить тов. Калашников [4].

Он также признает наличность стихийных воздействий, наличность естественного приспособительного процесса, развертывающегося в широкой социальной среде, противополагая его «организованному педагогическому процессу», т.-е. такому, где приспособительный процесс или процесс воспитания развертывается в специально педагогически организованной среде. «Если школу, с одной стороны, мы назовем организованным педагогическим процессом, то семья, производство, улица — с другой, могут быть названы неорганизованным педагогическим процессом».

---

1) Пинкевич. Педагогика, том I, стр. 8.
2) Лай. Экспериментальная педагогика.
3) Трахтенберг. Диалектика и педагогика.
4) Калашников. Вопросы воспитания в социалистическом освещении.— Педагогическая энциклопедия, т. I.

Тов. Калашников, анализируя историческое возникновение «организованного педагогического процесса» и выделяя его в особую функцию, правильно указывает, что выделение воспитания в особую общественную функцию вырастает по мере разделения труда и выделения общественных классов, но он покидает почву марксистского анализа, когда переходит к определению педагогики. «Увеличивающаяся с ростом культуры сложность организованного педагогического процесса вызвала появление его теории, которая получила название педагогики. Здесь, как и везде, за определенной отдифференцированной общественной практикой последовала разработка ее теории. Педагогика, таким образом, есть наука об организованном педагогическом процессе». Вот с этим последним утверждением трудно согласиться потому, что т а к организованный педагогический процесс, как его определил выше т. Калашников, есть ч а с т н ы й признак педагогики капиталистического строя, у него же он делается о б щ и м признаком. Буржуазии свойственно выдавать черты, свойственные капиталистическому обществу, за в е ч н ы е непреложные законы. «Священный» институт частной собственности и государства марксистский анализ уже лишил этих торжественных одежд вечности и непреложности, а в педагогике мы все еще тащимся в хвосте за буржуазными теориями. Неудивительно, что представители западноевропейской педагогической мысли трактуют педагогику, как науку о т а к организованном педагогическом процессе потому, что самой природе капиталистического классового общества свойственно держаться возможно более сильно именно такой формы организации воспитания, при которой государство берет в свои руки определенную сумму воздействий и пользуется им, как одним из средств классового порабощения. Нельзя поставить ребенка или взрослого в положение подлинно социального воспитания, ибо это воспитание, развертывающееся в условиях напряженной классовой борьбы, приведет его к определенным выводам, воспитает определенную идеологию. Задача заключается в том, чтобы препятствовать развитию классовой идеологии трудящихся и целой системой мер идеологического порядка пользоваться для того, чтобы направить растущую идеологию в сторону от об'ективных фактов, воспитывающих классовую идеологию. Поэтому неудивительно, что буржуазные педагогики признают предметом своей науки организованный педагогический процесс, так как этот организованный педагогический процесс есть не что иное, как педагогическая политика прявящего класса, проводить которую призваны не только педагоги-практики, но и те, которые выступают от имени науки. Надо сказать, что и западно-европейская педагогическая мысль уже расширяет понимание того, что из себя

представляет педагогика. Широкое течение в пользу социальной педагогики со времени Наторпа пытается вскрыть ту сумму воспитывающих факторов, которые он, Наторп, называл неопределенным понятием «общность», завоевывает себе все большие права гражданства. Так Лай в последнем издании «Экспериментальной педагогики» намечает три области педагогики, из которых одну он называет педагогикой индивидуальной, в которую входит изучение влияния наследственности, другую — естественной педагогикой, к которой относятся факторы формирования биологического порядка в процессе жизни организма, и третью — социальной или ценностной педагогикой; к ней относятся такие факторы, как «семья, товарищи, местное общество и дух данной местности, область и племенной дух, отечество, мир и человечество и, наконец, духовная жизнь и ценностные действия». Недостаточность так называемой школьной педагогики для целей «руководства», согласованного с нормативными науками (читай: с политическими задачами правящих классов), заставляет теоретиков педагогики обращаться к использованию другого арсенала средств, более широкого порядка, заставляет искать путей овладевания этими «стихийными» (в терминологии наших советских педагогов) факторами, рассеянными в широкой социальной среде.

Хотя хаос производственных и общественных отношений — неизбежное свойство капиталистического общества, и потому овладеть явлениями социального порядка капиталистическое общество не может, но оно желает все больше и больше их подчинить. Это соответствует той же тенденции, которую наблюдаем мы и в области экономической жизни, и хотя проводить тесную аналогию между факторами растущей монополизации и концентрации капитала и попыткой овладения факторами социального порядка нельзя, но несомненно, что это тенденции одного и того же порядка: рождения нового строя в недрах существующего, тенденции эпохи, которая «втаскивает, так сказать, капиталистов вопреки их воле и сознания в какой-то новый общественный порядок» (Ленин). Таким образом, сужение предмета педагогики изучением лишь «организованного педагогического процесса» и фактически так называемой «школьной педагогики» грешит против методологии марксизма в том отношении, что частные признаки, свойственные д а н н о й исторической эпохе общественного развития, именно капиталистической стадии, делает о б щ и м признаком (ибо, таким образом, «отдифференцированная общественная практика» свойственна именно капиталистической стадии развития).

Если мы вспомним метод, которым пользовался Маркс в изучении экономики капиталистического общества, то одна из основных предпосылок, определяющих его метод, заклю-

чается в том, что абстрагируя промышленное производство, он в то же время предупреждает относительно того, что абстрагированное производство ни в коей мере не может служить предметом изучения, а внимание должно быть направлено на изучение тех частных специфических признаков, которые ему свойственны на определенной стадии развития общественных отношений, и только после этого можно говорить о соответствии этой абстракции определенным конкретным данным.

«Предмет настоящего исследования,— так начинает Маркс свое «Введение к критике политической экономии», — это, прежде всего материальное производство. Индивиды, производящие в обществе — а, следовательно, общественно-обусловленное производство индивидов — таков исходный пункт».

«Определения, приложенные ко всякому производству вообще, как раз и должны быть отброшены, чтобы за единством не были забыты существенные различия; это может случиться уже потому, что как суб'ект, человечество, так и об'ект, природа, являются теми же самыми. В этом забывании различий лежит, например, вся мудрость современных экономистов, утверждающих вечность и гармонию существующих социальных отношений и доказывающих, например, что никакое производство невозможно без орудия производства, хотя бы этим орудием была только рука, и что никакое производство невозможно без предшествующего накопленного труда, хотя бы этот труд представлял собою всего лишь сноровку, которую рука дикаря приобрела и закрепила путем повторных упражнений. Капитал, между прочим, есть также орудие производства,— он также является результатом предшествовавшего об'ективированного труда; следовательно, капитал есть всеобщее вечное явление природы; это можно утверждать, только откинув то специфическое, что одно лишь превращает «орудие производства», «накопленный труд» — в капитал».

«Политическая экономия, в широком смысле слова, есть наука о законах, управляющих производством и обменом материальных жизненных благ в человеческом обществе». «Условия, при которых люди производят и обмениваются продуктами, неодинаковы для разных стран и изменяются в каждой стране из поколения в поколение. Политическая экономия поэтому не может быть тождественной для всех стран и всех исторических эпох. Громадная пропасть лежит между странами, в которых находятся еще в употреблении лук со стрелами, каменные ножи, и дикое население лишь редко, в исключительных случаях, вступает в меновые отношения, и такими странами, в которых применяются паровые машины в тысячу лошадиных сил, а также механические ткацкие станки, железные

дороги и коммерческие учреждения, вроде английского банка. Жители Огненной Земли не дошли до массового производства и торговли на всемирном рынке, так же точно, как и до вексельных спекуляций и биржевых крахов. Поэтому, кто пожелает об'единить одними законами экономику Огненной Земли и экономику современной Англии, тот, очевидно, не извлечет на свет божий ничего, кроме самых банальных общих мест. Таким образом, политическая экономия по самому существу своему — историческая наука. Она имеет дело с историческим, т.-е. изменяющимся материалом, она прежде всего исследует особые законы каждой отдельной ступени развития производства и обмена и лишь в конце этого исследования может установить немногие, имеющие применение к производству и обмену, вполне всеобщие закны. Причем, однако, само собой разумеется, что законы, имеющие силу только для определенных способов производства и обмена, могут иметь значение для таких лишь исторических периодов, в которых господствуют именно эти способы производства и обмена» [1]).

Разве не обязательны эти методологические предпосылки для педагогики, занимающейся изучением педагогического процесса? Разве педагогика подобно политической экономии не имеет дело с изменяющимся материалом? Разве она не должна исследовать прежде всего особые формы организации и содержание педагогического процесса каждой отдельной ступени развития человеческих обществ? Разве исследователь, попытавшийся об'единить одними законами организацию воспитания на Огненной Земле и в современной Англии или Америке смог бы получить что-либо большее, кроме банальных мест, вроде того, что и там и тут воспитываются, приспособляются как-то к социальной среде. Разве различные социальные условия не создают такой специфичности в педагогическом процессе первобытного общества, феодального и капиталистического, которые изменяют самую сущность воспитательного процесса?

Стоит внимательно вдуматься в методологические предпосылки Маркса и Энгельса, как мы неизбежно придем к выводу, что и педагогика как и политическая экономия — наука историческая, что педагогика, как и «политическая экономия, не может быть тождественной для всех стран и всех исторических эпох». Что можно и должно говорить не о педагогике вообще, а о педагогике капиталистического общества, педагогике переходной эпохи, педагогике коммунистического общества и т. д. И задача научно-педагогического исследования и изучения и заключается в выявлении тех специфических, свойственных именно данной эпохе закономер-

[1]) Энгельс. Анти-Дюринг.

ностей, которые лежат в основе как организованного, так и неорганизованного педагогического процесса.

Это наш первый методологический принцип. Именно он и отсутствует в приведенных выше определениях.

В чем же причины, однако, такого забвения?

Мы полагаем, что это явление об'ясняется главным образом тем, что мы в области педагогики чрезвычайно мало занимались изучением конкретных явлений, конкретных законов, которые управляют взаимоотношениями людей, с точки зрения их влияния на развитие и изменение самого человека. Нам думается, что характеристика, даваемая Энгельсом в тезисах о Фейербахе, состоянию истории до Маркса, близка, очень близка к состоянию педагогики, как науки, в данный момент.

«Подобно философии природы, философия истории, права, религии и т. д. состояла в том, что место действительной связи явлений, обнаруживаемых самими явлениями, занимала связь, измышленная философами».

В самом деле, если мы просмотрим огромное большинство трудов по истории педагогики, то встретим там изучение идей, которыми заменяют изучение конкретных явлений, вместо исследования причин, порождающих эти идеи, изучают эти идеи, и они считаются основным материалом для педагогики. В то время как задача педагога-исследователя заключается в том, чтобы анализом имеющегося накопленного до нас материала, в смысле определенных педагогических теорий, которые являются выражением идеологии той или иной исторической эпохи, не подменять изучения конкретных фактов и закономерностей, которые существуют для данной эпохи и которые определяют собой ту или иную систему воспитания.

Точно так же, как «экономическая наука может усматривать в нравственном негодовании, как бы оно ни было справедливо, не доказательство, а только симптом» (Энгельс) и для педагогики страстное, бичующее недостатки существовавшей системы воспитания негодование Жан-Жака Руссо является лишь симптомом того, что налицо имеет место разрыв между социальным заказом нового, идущего к власти класса и фактическим положением вещей в области организации воспитания. «Гнев, создающий поэтов, вполне уместен как при изображении этих недостатков (недостатков общего строя. М. К.), так и при нападении на философов, которые отыскивают гармонию в существующем строе и, служа государственному классу, отрицают или прикрашивают его недостатки; но как мало он может иметь значения в качестве доказательства в том или другом случае, это ясно из того, что для гнева всегда было достаточно материала, во все эпохи истории, вне зависимости от их характера» (Энгельс). А как

часто «гнев» того или иного мыслителя мы принимаем за «доказательство» в области педагогики.

Второй методологической ошибкой приводимого выше анализа является искусственный разрыв существующего единства и отсюда искажение тенденции развития. В самом деле, разве так называемый «организованный педагогический процесс» существует вне всякой связи и зависимости от «неорганизованного», «стихийного» педагогического процесса? Разве семья, улица, производство — факторы, которые, Калашников относит к неорганизованному педагогическому процессу — не корреспондируют непрерывно с организованными педагогическим процессом, разве не оказывают они непрерывного и постоянного воздействия на содержание, методы и организацию школы? Разве не меняется соотношение этих сторон единого педагогического процесса, внутренне-противоречивого еще пока в различных исторических эпохах, в пределах различной классовой среды одной и той же исторической эпохи? Разве одинаков их удельный вес?

Такая постановка вопроса грубо нарушает основные принципы диалектического метода, подменяя динамику развития, диалектический процесс становления статикой, неподвижностью, которая легко приводит нас к «вечным», «незыблемым» законам идеалистической методологии, неверно, искаженно об'ясняя действительность; это мешает, задерживает наши возможности в изменении этой действительности, в овладевании этим «стихийным» процессом воспитания.

Третьей методологической ошибкой приводимых выше определений является трактовка воспитания как воздействия одного или одних людей на других. Казалось бы, уже нет нужды напоминать одно из азбучных положений марксизма о том, что человек, только видоизменяя окружающую его среду (природную и социальную), изменяет свою собственную природу. Это положение стало неот'емлемой частью идеологического багажа каждого студента нашего советского вуза. Однако нашими теоретиками педагогики она, видимо, недостаточно усвоена.

И вместо того, чтобы исследовать, как происходит это изменение ребенка, взрослого в процессе его расширяющегося жизненного эмпирического опыта, в процессе его трудовой и общественной деятельности, как соединить, обогатить и расширить его собственный эмпирический опыт накопленным опытом предшествующих поколений, как соединить практику с теорией, они толкают нас на путь догматического внушения каких-то школьных истин пассивному об'екту воспитания, который является предметом воздействия педагога.

Мы полагаем, что именно на этой части определения воспитания особенно сильно сказалось то, что автор рассматривает проблему воспитания только в отношении к детям, к ре-

бенку. И по отношению к ним это не верно. Но с особенной отчетливостью неправильность этого определения вскрывается тогда, когда мы пробуем применить ее к взрослым. А ведь они тоже воспитываются! Рабочий, пришедший из деревни на фабрику, через 10—15 лет своей работы на фабрике становится иным, он существенно изменяет свою идеологию, значительно расширяет свой умственный и общественно-политический горизонт, приобретает новые уменья и навыки. Он не тот, каким был 10 лет тому назад. Фабрика, крупное производство перевоспитало его, переделало его природу.

Что это организованный педагогический процесс или нет? Где здесь разграничительные линии между организованным и стихийным процессом, спросим мы тов. Калашникова.

И так, если воспитываются и перевоспитываются не только дети, но и взрослые, если воспитывает не только школа (организованный педагогический процесс), но и «стихийные факторы (производство, улица и т. д.), если воспитываются и переделывают свою природу, свою сущность не только в процессе обучения или воздействия одного человека на другого, а и в порядке своего воздействия на окружающую среду (и может быть, главным образом, в этом порядке), если воспитательной работой занимаются профсоюзы, партия, а этого как-будто никто не собирается отрицать, если педагогический процесс диалектически, в разные исторические эпохи поразному складывается соотношение этих частей стихии и организованности, давая качественно различное содержание и организацию педагогического процесса на таких исторических ступенях, как капиталистическая и переходная эпоха, а это именно так, то это обязывает нас к значительному расширению предмета педагогики и к иным методологическим предпосылкам.

Если не только организованный педагогический процесс воспитывает, если элементы педагогики имеются в деятельности профсоюзов, партии, государственных органов советской власти (разве не проводит огромной воспитательной работы, к примеру, Наркомздрав, Наркомзем), то очевидно, что теоретическая педагогика не может пройти мимо этих явлений, она о б я з а н а заняться их исследованием, включить их в об'ект своего изучения.

Да, но тогда вы теряете все границы, они исчезают, теряются. Воспитывает политическая и общественная деятельность, воспитывает производственная работа, воспитывает географическая среда, где же грани? Не превратится ли педагогика в какую-то общую науку о жизни и природе, об общественной и природной среде, в которой все смешивается и окончательно теряется предмет, именно педагогики, как науки. Вы хотите заменить педагогикой историю классовой борьбы, политическую экономию, исторический материализм, вы впа-

дете в педагогический синдикализм, вы подменяете политику педагогикой. Вы хотите сделать предметом изучения педагогики всю сумму общественных отношений в их взаимоотношении с факторами биологического порядка — ведь это безгранично.

Да, мы полагаем, что п р е д м е т о м и з у ч е н и я п е д а г о г и к и д о л ж н о стать и с с л е д о в а н и е всего п р о ц е с с а с о ц и а л ь н о г о ф о р м и р о в а н и я ч е л о в е к а, и з у ч е н и е организации, м е т о д о в и ф о р м, в к о т о р ы х он р а з в е р т ы в а е т с я в у с л о в и я х данной к о н к р е т н о й и с т о р и ч е с к о й э п о х и и данной к л а с с о в о й среды, и с с л е д о в а н и е всей суммы ф а к т о р о в, к о т о р ы е его о п р е д е л я ю т, з а к о н о м е р н о с т е й, к о т о р ы м он п о д ч и н е н. Вы хотите видеть разграничительные линии? Мы делаем это центральной проблемой нашего дальнейшего научного исследования: педагогика, политика и экономика в их взаимоотношениях и биологические пределы педагогического вмешательства в процесс формирования человека — такова наша тема.

Правомерность и научную оправданность — такой постановки вопроса нельзя оспаривать на том основании, что вопрос не разработан, границы не установлены. Их надо устанавливать, но сейчас еще задача состоит в том, чтобы установить точки соприкосновения, тесную взаимозависимость этих факторов. О с п а р и в а е т с я и м е н н о э т о. Оспаривается тот факт, что в политике есть элементы педагогики, что экономика и экономические отношения воспитывают, хотим мы этого или не хотим, стоит ли это в плане суб'ективных целей, которые ставят перед собой организаторы производства, или не стоит; что в экономической политике пролетариата, организующего хозяйство страны, уже есть элементы педагогики, и чем дальше мы двигаемся по пути социалистической организации производства, тем они будут усиливаться. Выявить эти элементы, определить их удельный вес, наметить пути планомерного использования этих моментов — такова наша задача.

Оспаривать ее могут лишь те, которые не видят, не хотят видеть того, что у ч а с т и е м а с с в п о л и т и ч е с к о й б о р ь б е е с т ь л у ч ш и й в о с п и т а т е л ь; лишь те, которые из героической борьбы рабочего класса в 1905 году, из его революционных боев сделали вывод: «не надо было браться за оружие», не умея или не желая использовать для осознания, воспитания, углубления классовой идеологии пролетариата наглядный урок, показавший массам классового врага в царском самодержавии, полученный ими на собственном практическом опыте; те, кто не сумели эту борьбу сделать «генеральной репетицией Октября».

А ведь мы именно этот принцип — принцип воспитания путем организации участия детских масс в революционной борьбе и строительстве — провозгласили основным принципом нашего пролетарского воспитания, на этом принципе организуем миллионные массы детей во всех странах мира в колонны юных борцов за коммунизм. Полагаем, что детское коммунистическое движение является системой коммунистического воспитания. Где границы педагогического и политического руководства этими организованными детскими массами? В поправке на возраст видят многие этот «педагогический» принцип деления, сводя затем этот «педагогический» признак к лозунгу «сохраните детям детство», т.-е. к отрицанию самого принципа коммунистического воспитания. И разве, с другой стороны, специфические особенности жизни трудящихся масс и условий, в которых развертывается борьба, Индии, Австралии, Китая не ставят перед руководителями и организаторами, их политической и экономической борьбы задачи учета их и выработки особых приемов руководства? Ограниченность жизненного эмпирического опыта, ограниченность сил детских масс, конечно, обязывает нас к своеобразию методов работы с ними, меняет соотношение между элементами воспитания и непосредственной политической борьбы, значительно усиливая по отношению к детским и юношеским массам именно элементы воспитания, но принцип воспитания остается в силе.

Другие, признавая наличность элементов педагогики в политике и экономике, признавая воспитывающее действие среды, все же, боясь расширения предмета педагогики за пределы «организованного педагогического процесса», предлагают в качестве разграничительного принципа взять критерий цели с одной стороны и критерий определенной организации, направленной именно на достижение педагогических целей.

Иначе говоря, производство и его организацию мы не должны делать предметом изучения педагогики, так как там педагогический эффект является побочным. Но ведь дело-то в том, что этот побочный результат является решающим и основным в формировании самого человека. «Первоначально какой-нибудь носильщик-чернорабочий гораздо менее отличается от философа мыслителя, чем какая-либо дворовая собака от собаки борзой. Но разделение труда впоследствии создает между ними целую пропасть» (Маркс. Нищета философии). Можем ли мы не учитывать этот «побочный» фактор, который является доминантой в воспитании, к которому приспосабливается весь так называемый «организованный педагогический процесс», вся система обучения и воспитания в школах и вся организация дальнейшего послешкольного и внешкольного педагогического воздействия.

Маркс в 12 главе I тома «Капитала» не без оснований указывает, что на предложение Смита о такой государственной организации народного образования, сделанное в самых «осторожных гомеопатических дозах», которое должно было бы парализовать, предотвратить неизбежно следующую за разделением труда тупость и невежественность большинства населения, следует вполне последовательное возражение Гарнье, что такой организацией народного образования «мы обрекли бы на уничтожение всю нашу (капиталистическую) общественную систему».

Мы полагаем, разграничение должно итти по другой линии. Педагогика не может отказаться от изучения социальной среды, от изучения факторов политики и экономики, но она изучает их со своей, только ей свойственной точки зрения; с точки зрения того, как эти общественные отношения и та или иная организация производства влияют на изменение самого человека, как изменяется он сам в процессе его воздействия на социальные отношения и на природу. Раз'ясняя подмен диалектики марксизма эклектизмом в споре с тов. Бухариным, Владимир Ильич Ленин писал:

«Стакан есть, бесспорно, и стеклянный цилиндр и инструмент для питья. Но стакан имет не только эти два свойства, или качества, или стороны, а бесконечное количество других свойств, сторон, взаимоотношений и «опосредствований» со всем остальным миром. Стакан есть тяжелый предмет, который может быть инструментом для бросания. Стакан может служить как пресс-папье, как помещение для пойманной бабочки, стакан может иметь ценность как предмет с художественной резьбой или рисунком, совершенно независимо от того, годен ли он для питья, сделан ли он из стекла, является ли форма его цилиндрической или не совсем, и так далее и тому подобное.

Далее. Если мне нужен стакан сейчас, как инструмент для питья, то мне совершенно не важно знать, вполне ли цилиндрическая его форма и действительно ли он сделан из стекла, но зато важно, чтобы в дне не было трещины, чтобы нельзя было поранить губы, употребляя этот стакан, и т. п. Если же мне нужен стакан не для питья, а для такого употребления, для которого годен всякий стеклянный цилиндр, тогда для меня годится и стакан с трещиной в дне или даже вовсе без дна и т. д.» [1]).

Материальное производство в капиталистическом обществе есть, конечно, прежде всего производство определенных товарных ценностей, и суб'ективные цели организатора производства прежде всего заключаются в хозяйственном эффекте его деятельности. Но участвующие в производстве этих товаров люди, производя эти товары, изменяя сырье в фабрикат, изменяют свою собственную природу. Вот изучение того, как

[1]) Ленин, т. XVIII, ч. I.

это происходит, каким закономерностям это подчинено, и должна заниматься педагогика. Возьмем к примеру такой вопрос. Маркс наблюдал втягивание детей в промышленный труд. Несмотря на эксплоататорский характер использования детского труда, признавал эту тенденцию прогрессивной и несущей в себе зародыши системы воспитания будущего, где производственный труд детей будет соединен с обучением. Прошло больше полстолетия с того времени, когда эти взгляды были высказаны. Техническая база крупной промышленности сильно изменилась. Встает вопрос — что же, продолжается ли втягивание детей и подростков в крупную промышленность или оно приостановилось? Продолжает ли крупная промышленность служить базой для производственного труда детей или нет? Каковы тенденции дальнейшего развития? Экономист будет изучать этот вопрос в связи с проблемой экономики труда, социолог может изучать этот вопрос с точки зрения влияния безработицы и выталкивания детей и подростков из производства на рост преступности.

Педагогика будет изучать этот вопрос с точки зрения воспитания подрастающего поколения и так только она будет изучать этот вопрос.

Производственный труд как фактор воспитания подлежит изучению только педагогики, и никакая иная из наук этим не занимается.

Возьмем работу советов. Советы есть организация управления советского Союза, но советы есть и орган воспитания народных масс. Как развертывается воспитательная работа, на чем учат советы, как они учат широчайшие массы трудящихся (т.-е. проблема организации, программы и методов), есть несомненно, предмет изучения педагогики. Но советы учат и воспитывают не только взрослых. Советы могут быть и в целом ряде мест нашего Союза уже становятся базой общественного ученичества подростающего поколения. Школьники, участвуя в работе советов, проходят школу общественности. Кто занимается этой стороной дела? Оно пока развертывается стихийно, на ощупь. Его надо изучить. Методика этого общественного ученичества чрезвычайно сложна, мы к ней еще не подошли, а педагогическая практика пред'являет нам этот вопрос.

Наконец, быт семьи, улицы большого города, фабричного поселка, деревни, разве он не является фактором воспитания? Но в лучшем случае мы с этим соглашаемся и ставим точку. Где, кем и когда из советских педагогов была исследована бытовая педагогика крестьянской среды, фабричной среды? А между тем необходимость такого изучения осознана уже всей массой педагогов-практиков, пытающихся по мере сил наладить это исследование.

Словом, нам представляется совершенно бесспорным, что педагогика среды должна стать предметом серьезного педагогического исследования, должна стать неот'емлемой частью предмета педагогики. Поскольку речь идет об анализе классового общества, постольку мы естественно должны заниматься исследованием педагогики той или иной социально-классовой среды: педагогика фабричной среды и педагогика крестьянской среды в условиях переходной эпохи — таковы ближайшие темы нашего исследования.

Но с неменьшей тщательностью следует изучать и так называемый «организованный педагогический процесс», развертывающийся на фоне той или иной педагогики среды.

Сравнительное изучение эффективности так называемого «стихийного» организованного педагогического процесса. Законы «диффузии», взаимопроникновения, взаимозависимости этих частей — это одна сторона исследования. Другая состоит в том, чтобы вскрыть закономерности этого организованного педагогического процесса, выявить факторы, определяющие ту или иную систему организованного педагогического процесса.

В условиях классового общества организованный педагогический процесс представляет собой не что иное, как педагогическую политику класса, в руках которого находится государственная власть: педагогическая политика буржуазии в капиталистическом обществе, педагогическая политика пролетариата в эпоху диктатуры пролетариата — таковы следующие темы педагогического исследования.

Педагогическая политика буржуазии в различные исторические эпохи различна. Стоит лишь сравнить требования светской школы, совместного воспитания, выдвигавшиеся французской буржуазией в эпоху французской революции, и школьный закон Германии 1928 г., который отдает школу под опеку церкви, требования воспитания «патриота» и трусливые рассуждения конца XIX века об аполитизме в воспитании, — чтобы увидеть ту эволюцию, которую проделывает тот же самый класс в своей педагогической политике. Поэтому и педагогическая политика класса может быть правильно понята лишь в рамке конкретной исторической эпохи, лишь после такого сравнительного изучения может быть выявлено то общее, что лежит в педагогической политике класса в различные фазы исторической эпохи.

Однако в педагогике той или иной эпохи мы никогда не можем увидеть в организованном педагогическом процессе классовый принцип во всей его чистоте. Как в крупном производстве мы наталкиваемся на остатки мануфактуры, так в организованном педагогическом процессе капиталистической

эпохи мы всегда найдем пережитки феодальной системы. Может быть, нигде, как именно в области педагогики, не сильна так роль традиции, застаивания пережитков старого.

Казалось, что мы в советской России довольно основательно разрушили старую дореволюционную школу, однако стоит зайти в любую из городских школ II ступени, как на вас пахнет, довольно сильно, неприятным, но хорошо знакомым запахом гимназии. Именно организация педагогического процесса в школе, несмотря на измененные в корне программы, т.-е. содержание образовательной работы, и некоторое изменение в методах преподавания больше всего сохранила в себе остатков старого уклада.

Но нигде, как в педагогике, мы, вероятно, не сможем уловить с такой яркостью и прообраза нового нарастания новых форм, далеко опережающих свою эпоху. Не только практические попытки Оуэна, организовавшего педагогическую работу с детьми на связи их производительного труда с образованием, но в целом ряде других педагогических систем мы видим радикальные реформаторские попытки, которые приходят в резкий конфликт с окружающей их действительностью. Поэтому методологическое требование марксизма, обязывающее нас рассматривать все явления в их динамике, становлении, сугубо обязательно в отношении к педагогике. Уметь вскрыть зародыши будущего в недрах современности, отделить традицию прошлого от сегодняшнего дня данной исторической эпохи, вскрыть диалектическую сущность этого сегодня — обязательное методологическое требование для исследователя-педагога.

В этом первом подходе к предмету и методологии в педагогике мы пытались очертить педагогику как науку и те общие требования диалектики, которые формулированы тов. Лениным все в том же споре о профсоюзах, который мы приводили выше.

«Логика диалектическая требует того, чтобы мы шли дальше. Чтобы действительно знать предмет, надо охватить, изучить все его стороны, все связи и «опосредствования». Мы никогда не достигнем этого полностью, но требование всесторонности предостережет нас от ошибок и от омертвения. Это во-первых. Во-вторых, диалектическая логика требует, чтобы брать предмет в его развитии, «самодвижении» (как говорит иногда Гегель), изменении. По отношению к стакану это не сразу ясно, но и стакан не остается неизменным, а в особенности меняется назначение стакана, употребление его, связь его с окружающим миром. В-третьих, вся человеческая практика должна войти в полное «определение» предмета и как критика истины, и как практический определитель связи предмета с тем, что нужно человеку. В-четвертых, диалектическая логика учит,

что «абстрактной истины нет, истина всегда конкретна», как любил говорить, вслед за Гегелем, покойный Плеханов».

Взять процесс воспитания во всех его связах и «опосредствованиях», в его развитии и изменении, взять широту социальной среды и рассмотреть ее воспитывающую роль в условиях конкретной исторической эпохи — таковы наши методологические устремления.

М. Крупенина.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИКИ СРЕДЫ.

Задачей настоящей статьи еще не является изложение тех или иных позитивных данных об изучении педагогики среды. Нам представляется, что в настоящей стадии нашего научного исследования основная задача сводится к установлению необходимых методологических предпосылок в этом чрезвычайно сложном и мало выясненном вопросе. Для решения этой задачи лучше всего отправиться от общефилософских построений, тех философских концепций, которые ставили своей задачей не только об'яснение мира, но и искали путей к его изменению.

Обратимся к французским материалистам. Всем известно, что основной предпосылкой французского материализма было рассмотрение психической деятельности человека, как видоизменение ощущений. Рассматривать психическую деятельность с этой точки зрения значит считать все представления, все понятия и чувства человека результатом воздействия на него окружающей среды. Французские материалисты так и смотрели на этот вопрос. Они беспрестанно и очень горячо и совершенно категорически заявляли, что человек со всеми своими взглядами и чувствами есть то, что делает из него окружающая среда: во-первых, природа; во-вторых, общество. «L'homme est fout éducation» («человек целиком зависит от воспитания»), твердит Гельвеций, понимая под словом «воспитание» всю совокупность общественного влияния. Этот взгляд на человека, как на плод окружающей среды, был главной теоретической основой новаторских требований французских материалистов. В самом деле, если человек зависит от окружающей его среды, если он обязан ей всеми свойствами своего характера, то он обязан ей, между прочим, и своими недостатками; следовательно, если вы хотите бороться с его недостатками, то вы должны надлежащим образом видоизменить окружающую его среду, при этом именно общественную среду, потому что природа не делает человека ни злым, ни добрым [1]). Поставьте

[1]) Плеханов. К развитию монистического взгляда на историю.

людей в разумные общественные отношения, и таким образом исчезнет предпосылка для дурных нравов.

Той же точки зрения держались и социалисты-утописты. «Да, человек есть то, что делает из него всемогущее общество или всемогущее воспитание, принимая это слово в самом широком его смысле, т.-е. понимая под ним не только школьное или книжное воспитание, но воспитание, даваемое нам людьми и вещами, событиями и обстоятельствами, воспитание, влияние которого на нас начинается с колыбели и не прекращается ни на минуту» (Кабе. «Путешествие в Икарию»). Эти высказывания подчеркивают, с одной стороны, воспитывающую роль среды, а с другой стороны—интересны для нас тем, что воспитание уже французские материалисты рассматривают как совокупность всех средовых влияний, как процесс, который начинается с колыбели и не прекращается ни на минуту. Такую же трактовку проблемы воспитания мы находим и в философской концепции марксизма. «Человек есть продукт времени и обстоятельств, среди которых он живет. Если бы Гете родился не в XVIII веке, а в IV в., то он стал бы, вероятно, не знаменитым поэтом, а выдающимся отцом церкви, который затмил бы, может быть, даже св. Августина. Если бы, наоборот, Гете, вместо того, чтобы родиться сыном богатого франкфуртского патриция, родился сыном бедного французского сапожника, то из него вышел бы не великолепный веймарский министр, а, вероятнее всего, почтенный сапожный мастер. Все значение в его развитии с того момента, что он родился в благоприятной материальной и общественной обстановке. Родись Наполеон девятью годами позже, он никогда не сделался бы императором Франции. Без войны 1870—71 года из Гамбетты не вышло бы того, чем он стал. Поселите хорошо одаренное дитя образованных родителей среди диких, и из него выйдет дикарь. Таким образом то, чем становится человек, он обязан обществу» (Бебель. «Общество будущего»). Однако констатирование воспитывающей роли среды в формировании человека еще не вскрывало, как именно проистекало это формирующее влияние среды, каким законам оно подчинено.

«Если идея всякого человека определяется окружающей его средой, то идеи человечества в их историческом развитии определяются развитием общественной среды, и с т о р и е й о б щ е с т в е н н ы х о т н о ш е н и й. Следовательно, если бы мы задумали нарисовать картину исторического прогресса человеческого разума, если бы при этом мы не ограничились вопросом, как именно совершалось историческое движение этого разума, а поставили бы себе совершенно естественный вопрос — почему, почему совершалось оно именно так, а не иначе, то мы должны были бы начать с истории развития среды, с истории развития общественных отношений. Центр

тяжести исследования перенесся бы таким образом на первых порах в сторону исследования законов общественного развития». Французские материалисты вплотную подошли к этой задаче, но не сумели не только разрешить ее, но даже правильно поставить. Когда у них заходила речь об историческом развитии человечества, они забывали свои сенсуалистические взгляды на человека вообще. И подобно всем просветителям того времени твердили, что мир, т.-е. общественные отношения, управляется мнениями. В этом заключалось коренное противоречие, которым страдал материализм XVIII в. «Положение: человек со всеми своими м н е н и я м и есть плод среды и преимущественно общественной среды; противоположение: с р е д а со всеми своими свойствами есть плод мнений. Это неизбежный вывод из основного положения исторической философии французских материалистов» [1]).

Это противоречие было разрешено дальнейшим развитием научной мысли. Не останавливаясь сейчас на подробном анализе того, что было внесено в эту проблему идеалистической диалектической философией Гегеля, перейдем сразу к тому, что дано для разрешения этой проблемы марксистским пониманием философии и истории, которое разрешило то противоречие, которого не мог разрешить материализм XVIII века. «Французские материалисты, последовательно развивая свои сенсуалистические взгляды, пришли к тому выводу, что человек со всеми своими мыслями, чувствами и стремлениями составляет продукт окружающей его общественной среды. Чтобы итти дальше в применении материалистического взгляда к учению о человеке, надо было решить вопрос о том, чем же обусловливается строение общественной среды и каковы законы ее развития. Французские материалисты не умели ответить на этот вопрос и тем самым вынуждены были изменить себе, вернуться на старую, ими столь резко осужденную идеалистическую точку зрения: они говорили, что среда создается «мнением» людей. Не довольствуясь этим поверхностным ответом, французские историки времен реставрации поставили себе целью анализировать общественную среду. Результатом их анализа был тот чрезвычайно важный для науки вывод, что политические конституции коренятся в социальных отношениях, а социальные отношения определяются состоянием собственности. Вместе с этим выводом перед наукой возникал новый вопрос, не разрешив которого, она не могла двинуться дальше: от чего же зависит состояние собственности. Разрешение этого вопроса оказалось не по силам французским историкам времен реставрации, и они вынуждены были отговариваться от него ровно ничего не об'ясняющими соображениями о свойствах человеческой природы. Жившие и

[1]) Плеханов. К развитию монистического взгляда на историю.

действовавшие одновременно с ними великие идеалисты Германии, — Шеллинг и Гегель, — уже хорошо понимали неудовлетворительность точки зрения человеческой природы: Гегель едко подсмеивался над нею. Они понимали, что ключ к об'яснению исторического движения человечества надо искать вне природы человека. Это было большой заслугой с их стороны, но чтобы эта заслуга оказалась вполне плодотворной для науки, надо было показать, где же именно следует искать этот ключ. Они искали его в свойствах духа, в логических законах развития абсолютной идеи. Это было коренной ошибкой великих идеалистов, возвращавшей их окольным путем к точке зрения человеческой природы, так как абсолютная идея, — мы уже видели это, — есть не что иное, как олицетворение нашего логического процесса мышления. Гениальное открытие Маркса исправляет эту коренную ошибку идеализма, тем самым нанося ему смертельный удар: состояние собственности, а с ним и все свойства социальной среды (в главе об идеалистической философии мы видели, что и Гегель вынужден был признавать решающее значение «состояния собственности») определяются не свойствами абсолютного духа и не характером человеческой природы, а теми взаимными отношениями, в которые люди по необходимости становятся друг к другу «в общественном процессе производства своей жизни», т.-е. в своей борьбе за существование» (Г. В. Плеханов. К вопросу о развитии монистического взгляда на историю, стр. 146).

«Действуя на природу, человек изменяет свою собственную природу», он развивает свои способности в процессе делания орудий, и тем самым вопрос о причинах был перенесен из изучения природы человека на проблему воздействия человека на природу.

С еще большей ясностью вопрос о взаимоотношении между человеком и средой был сформулирован Марксом в его тезисах о Фейербахе: «1) Материалистическое учение об изменении обстоятельств и воспитания забывает, что обстоятельства изменяются людьми и что воспитатель сам должен быть воспитан. Оно поэтому должно дробить общество на две части, из которых одна стоит над ним.

Совпадание изменения обстоятельств и человеческой деятельности или самоизменения может быть постигнуто и рационально понято только как революционная практика».

Итак, человек и его действия и его психология есть не просто результат воздействия среды на человека, не есть плод среды, а наоборот, его психология есть результат его воздействия на среду природную и общественную. Процесс социального формирования человека не есть пассивное восприятие им идущих на него разнообразных влияний среды, а активное его участие в переделке и переустройстве общественной среды и окружающей его природы. Однако способы воздействия на эту среду в различные эпохи различны. Это различие об'ясняется, с одной стороны, различием в уровне развития производительных сил данного общества и, с другой стороны, различием общественно-политической формации, возникающей на базе производственных отношений, т.-е. в его экономике и политике. «Все существование австралийского дикаря зависит от его бумеранга, как все существование современной Англии зависит от ее машин. Отнимите от австралийца его бумеранг, сделайте его земледельцем, и он по необходимости изменит весь свой образ жизни, все свои привычки, весь свой образ мыслей, всю свою «природу».

Мы сказали: сделайте земледельцем. На примере земледелия ясно видно, что процесс производительного воздействия человека на природу предполагает не одни только орудия труда. Орудия труда составляют только часть средств, необходимых для производства. Вот почему точнее будет говорить не о развитии орудий труда, а вообще о развитии средств производства, производительных сил, хотя совершенно несомненно, что самая важная роль в этом развитии принадлежит или, по крайней мере, принадлежала до сих пор (до появления важных химических производств) именно орудиям труда» (Г. Плеханов. К вопросу о развитии монистического взгляда на историю).

«В зависимости от характера производительных средств изменяются и общественные отношения производителей друг к другу, изменяются отношения их совместной деятельности и их участия во всем ходе производства. С изобретением нового военного орудия — огнестрельного оружия, необходимым образом изменилась вся внутренняя организация армии, равно как и все те взаимные отношения, в которых стоят входящие в состав армии личности и благодаря которым она представляет собой организованное целое; наконец, изменились также и взаимные отношения целых армий. Общественные отношения производителей, общественные отношения производства меняются, следовательно, с изменением и развитием материальных средств производства, т.-е. производительных сил. Отношения производства в их совокупности образуют то, что называется общественными отношениями, обществом и притом обществом, находящимся на определенной исторической ступени развития, — обществом с определенным характером. Такие своеобразные совокупности отношений производства представляют собой античное общество, феодальное общество, буржуазное общество, и каждый из этих видов общественной организации соответствует, в свою очередь, известной ступени развития в истории человечества».

Итак, развитие способов воздействия человека на среду, определяемое различным уровнем производительных сил, а также, как мы уже сказали выше, различными общественными формациями, различно. В чем же это различие? Прежде всего — в содержании его производственной трудовой деятельности, содержании его общественной деятельности, в методах, которые он применяет в процессе своей производственной и общественной деятельности, и в организации системы, которую он развивает и упражняет в сумме необходимых для этого приспособительных навыков. Соха, плуг и трактор — это прежде всего различное содержание производственных навыков, необходимых для овладевания этими орудиями труда; различны методы сообщения этих знаний, различны системы их приобретения. В самом деле, для овладевания сохой совершенно достаточно практической выучки, которую получает подрастающее поколение от своего отца в процессе непосредственной практической деятельности. Голый эмпирический опыт — вот главный учитель этой стадии. Пользование трактором требует гораздо более сложной суммы умений и навыков, с одной стороны, и, с другой, не может ограничиться только суммой практических умений, а требует некоторой суммы теоретических знаний. Таким образом голый эмпирический опыт становится недостаточным, и к нему присоединяются элементы теории. Такова изменяющая роль техники, как таковой, на об'ём и содержание того воспитательного процесса, которому подвергается человек в процессе своего воздействия на природу в пользовании тем или иным орудием производства. Не менее различны те методы и особенно организация приобретения их в том случае, когда то или иное орудие производства уже изменило возникшие на его базе общественные отношения. Так, соха или плуг, находящийся в индивидуальном пользовании семьи, это одна организация приобретения и упражнения навыков и совершенно иная в том случае, когда это уже трактор, причем трактор, находящийся в общественном пользовании. Не менее важное различие вносит этот условно взятый пример, которым мы пользуемся, как некоторым показательным измерителем состояния производительных сил (соха, трактор), и в вопрос о соотношении между непосредственным физическим трудом, направленным на добывание средств существования, на удовлетворение элементарных потребностей, обеспечивающих самое существование человека, и трудом, направленным на непосредственное удовлетворение жизненных потребностей сегодняшнего дня (наука, искусство). Совершенно несомненно, что на том уровне развития производительных сил, когда соха является доминирующим орудием производства, огромная часть времени человека уходит на труд, направленный на удовлетворение непосредственных жизненных потребностей сегодняшнего дня; то «свободное время», которое может быть употреблено на развитие науки и искусства, чрезвычайно невелико. Тот экономический уровень, который может быть характеризован основным показателем развития производительных сил — трактором, дает нам совершенно другую картину соотношения между количеством времени, затрачиваемого на эти две категории труда. Точно так же, пользуясь дальше этой аналогией, мы можем сказать, что соха — это один способ об'яснения мира и явлений, выходящих за пределы эмпирического опыта или недоступных эмпирическому об'яснению. Тут мы имеем в качестве основного источника для об'яснения этих явлений поверье, легенду, предание, сказку, миф в устном изложении стариков, которые передают свою мудрость подрастающему поколению. Трактор — это другая система искания ответов на неразгаданные загадки вселенной, иной способ об'яснения непонятных явлений. Здесь легенда, поверие, сказка, уступают место точному научному знанию. Если такого рода видоизменение вносит само состояние производительных сил, то еще большее изменение вносят в проблему содержания методов и организации этого широкого социально-воспитательного процесса те общественные отношения, которые на этой базе вырастают, — особенно тогда, когда мы вступает в период классовых взаимоотношений, когда мы имеем налицо перед собой различную классовую среду.

Вот те моменты, которые составляют основной фон, на котором развертывается тот или иной тип социального формирования человека. Это то, что мы называем широкой социальной педагогикой среды.

Первый показатель широкой педагогики среды—1) уровень развития производительных сил в части, характеризующейся применением тех или иных орудий труда (соха, плуг, трактор, ручной ткацкий станок и т. д.), стимулирует собою трудообщение различного содержания, различной суммы производственных навыков, технических умений. Не случайно именно сейчас, когда мы поставили перед собою задачу индустриализации страны, одновременно возникло общество популяризации технических знаний и умений (техника — массам), развертывается мощное движение через сеть детских технических станций, среди молодежи и подростков полное огромного интереса, огромной жажды технических знаний; не случайно также, что именно сейчас мы снова с особенной настойчивостью поднимаем вопрос о политехнической школе. Изменяющаяся техническая база требует иного содержания нашего воспитания, стимулирует, усиливает во много раз возможности реализации этого нового содержания, ищет новых форм для своей реализации — технические станции, различные кружки радио-, электро- и прочих любителей, ко-

торые вырастают «стихийно» в том смысле, что мы системой своего организованного руководства (хотя бы системой народного образования, которая продолжает оставаться системой школьного образования) не успеваем охватить эти ростки, элементы новых типов воспитательных организаций. Тут наша размычка нашего «организованного» воспитания с этой широкой педагогикой среды особенно чувствуется, особенно резко дает себя чувствовать.

2) Тот же уровень развития производительных сил в части, характеризующейся развитием культуры в более узком смысле этого слова, т.-е. степенью распространенности грамотности, степенью распространенности в данной среде научных знаний о мире, о человеке, об общественных отношениях людей, степенью обеспеченности возможностей участия в этом участке строительства не одиночек, не верхушек, а всей массы составляющих эту среду индивидов.

Разве не ясно, что и в этом отношении тот или иной уровень среды оказывает решающее влияние на характер содержания, темп воспитания или формирования человека. Все мы знаем, что в дореволюционной деревне факты рецидива безграмотности после 2—3-летнего школьного обучения были почти массовым явлением. Навык чтения и письма, полученный детьми в школе, не поддерживаемый в дальнейшем, по окончании школы, педагогикой деревенской среды, затухал и к моменту призыва на военную службу, напр., оказывался окончательно утерянным. Примеров тормозящей и стимулирующей роли среды, ее формирующего значения в этом отношении можно было бы привести бесконечное множество. На них мы сейчас останавливаться не будем.

Третьим показателем педагогики среды мы считаем ее социально-классовую структуру, воспитывающее действие, формирующее влияние именно классового признака среды, формирующего классовое самосознание и идеологию входящих в нее членов как взрослых, так и подрастающего поколения. Несомненно, что выделение этого признака, равно как и других, только условное, допускаемое нами лишь для целей аналитического изучения педагогики среды. Общая синтетическая характеристика педагогики среды не может брать раздельно этих трех признаков. Больше того, этот последний признак мы считаем доминирующим в формировании человека в классовом обществе, поэтому и кладем его в основу классификации изучаемых нами различных категорий сред и считаем нужным ставить изучение педагогики среды фабричной, крестьянской среды в ее индивидуальном секторе, с одной стороны, и педагогики коммуны, колхоза — с другой; однако, аналитическое изучение этого показателя считаем все же необходимым.

Каждая из этих сред изучения по этим трем признакам дает нам, как мы сказали, основной фон педагогики данной среды. Эти показатели определяют программу (содержание), методы, организацию воспитания как в системе так называемого организованного, так и действующего «стихийно».

Перейдем теперь к дальнейшему анализу того, из чего же складывается, из чего состоит сам воспитательный процесс, развертывающийся в данной среде; каковы его основные элементы, которые имеют место в различных социально-классовых средах, взятых нами как об'ект изучения. Предварительно необходимо указать еще на один методологический принцип, соблюдение которого совершенно необходимо. Каждая из этих сред как бы взвешена в гораздо более широкой социальной обстановке, назовем ее широкой орбитой современности.

Эта широкая орбита современности распадается на два сектора, резко антагонических, принципиально-различных сектора: сектор строящегося социализма и сектор умирающего капитализма. Противоречие и борьба между ними есть первое характерное отличие, которое с несомненностью влияет на педагогику в каждой из переименованных нами выше социально-классовых сред, а затем среда строящегося социализма сама по себе и среда умирающего капитализма сама по себе также в значительной степени определяют темп развития целого ряда упомянутых нами выше элементов в той или иной узко-социальной классовой среде, о которой мы говорили выше. Разве перспективы развертывания крестьянского хозяйства в СССР могут быть сравнены с перспективами развития такого же крестьянского хозяйства в условиях капиталистического окружения? Разве не изменяет эта широкая орбита современности направление всех тех процессов, которые происходят в каждой из упомянутых выше социально-классовых сред? Разве примитивное хозяйство какой-либо из наиболее отсталых национальных единиц, а вместе с ним и педагогика среды самоедов, чувашей и др. народностей, находящихся на самой первой ступени из пяти ступеней нашего экономического уклада, не изменяет темпа своего развития в связи с тем, что она находится в системе строящегося социализма? Несомненно, это так, и это не требует доказательства. Это обязывает нас к тому, чтобы всю сумму развивающихся внутри социально-классовой среды явлений рассматривать в тесной связи и во взаимозависимости с теми влияниями, которые оказывает на нее эта широкая орбита современности, с одной стороны, и система строящегося социализма — с другой. В основном эта система влияний может быть разделена на два вида — экономические факторы влияния, изменяющие педагогику среды, и внеэкономические факторы. Мы полагаем, что появление

электрической лампочки в крестьянской избе, которое фактически удлиняет рабочий день примерно на 5-6 часов, значительно расширяет воспитательские возможности, которые мы имеем в данной среде, и вносит целый ряд новых моментов в тот самый эмпирический опыт, который является основой воспитательного процесса в крестьянской среде. Точно так же введение 7-часового рабочего дня, направленное именно на создание предпосылки для наиболее благоприятных для данного момента условий социального формирования рабочего класса, несомненно, изменяет проблему воспитания в рабочей среде. Этот лишний час в день, освобожденный от производственного труда, от физического труда, несомненно, расширяет возможности для рабочего класса в смысле более быстрого темпа его культурного роста и расширения теоретических знаний.

Внеэкономические факторы этих влияний сводятся к системе самых разнообразных так называемых культурных приводов, которые мы имеем — пресса, школа, кино, радио, которые достаточно широким потоком проникают сейчас в самые отдаленные и заброшенные уголки нашего Союза. Различного рода конференции, с'езды, которые мы практикуем в таком огромном количестве по самым разнообразным вопросам, захватывают самые разнообразные слои населения как в возрастном, так и в социальном отношении: детей, подростков, женщин, работников кооперации, работников советов, профсоюзов, народного просвещения, избачей и т. д., и т. д. Они также чрезвычайно расширяют узкий эмпирический опыт, который находится в распоряжении каждого из них, и, несомненно, способствуют обогащению теории и вытеснению легендарных и мифических об'яснений мира, которое господствует еще до сих пор на этих первых, низших ступенях нашей экономической лестницы. И не только по линии воздействия сверху идет это взаимоотношение, эта диффузия между социально-классовой средой и широкой орбитой современности; нет, участники данной среды не только получают, но и сами участвуют в создании и в переустройстве своей экономической и культурной базы. Школу, больницу, диспансер, сельскохозяйственную станцию строят не только учреждения центра, но в их строительстве все больше и все шире и все чаще начинают принимать участие и те, для кого это строится. Мы знаем уже сейчас достаточно большое количество школ, возникающих по инициативе самого населения, возникающих при его непосредственном участии, которое выражается иногда в форме непосредственного трудового участия, иногда в форме собирания средств в целом ряде других мероприятий. Таким образом эта проблема воздействия человека на окружающую среду и общественные отношения приобретает совершенно реальные формы. Изменяя свою экономику и участвуя в изменении

культурного окружения своего района, эти строители, несомненно, изменяют свою собственную природу, несомненно, подвергаются огромному воспитательному воздействию.

Кроме того, внутри каждой из этих сред необходимо выделить еще один элемент, который также как бы взвешен в каждой из этих социально-классовых сред. Это—семья и связанная с ней система влияний, так называемая бытовая педагогика. В ней особенно сказывается роль традиций, в ней мы встречаем наиболее устойчивую систему пережитков старых отношений, старых взглядов. В ней, внутри этой ячейки проходит еще значительная часть времени как взрослых, так и детей. И если функции производственного труда уже выпали из фабричной семьи, выпадают по мере коллективизации и из крестьянской семьи, то все же на семью падает еще значительная часть труда по организации потребления, по уходу и воспитанию детей, значительная часть быта развертывается еще в этой социальной ячейке. Наличие этой семейно-бытовой педагогики несомненно. Если мы попробуем побеседовать с каждым из родителей, то мы увидим, что у каждого из них есть свой идеал воспитания, есть своя цель, к которой он стремится, есть свой образец, наподобие которого он хотел бы воспитывать и подрастающее поколение. Совершенно несомненно, что этот идеал не является его индивидуальным достижением, он является внушенным ему социальной средой и обстановкой, в которой живет данная семья, несмотря на то, что каждой семье в отдельности часто представляется, что выбранный ими идеал есть «свободно» выбранный идеал, есть формулированные ими самими цели воспитания. Только одной зависимости представители трудящегося класса не отрицают, это — зависимости экономического порядка. Они говорят: «нам хотелось бы учить дальше, но экономические условия не позволяют». Этой зависимости, совершенно ясно и осязаемо чувствуемой, не отрицают и представители почти каждой трудовой семьи. Но в пределах этой экономической ограниченности этот идеал воспитания кажется добровольно выбранным, а на самом деле, конечно, обусловлен теми возможностями и теми необходимостями, которые пред'являет к данной семье и к данной социальной среде вся сумма общественных отношений, на стадии развития которой мы сейчас находимся. Также было бы наивно думать, что участие 8, 10 или 12-летнего ребенка в труде семьи есть добровольная или осознанная система воспитания. Она возникает под давлением экономической необходимости, но тем не менее она оказывает свое огромное воспитывающее влияние. Изучение этого сектора педагогики среды необходимо.

До сих пор мы говорили о тех показателях, которые определяют педагогику среды, определяют содержание, методы и организацию воспитания. Теперь необходимо дать некоторые

отправные точки зрения, некоторые различительные критерии, которыми можно характеризовать, оценивать педагогический процесс, протекающий в условиях той или иной среды. Нам представляется возможным сформулировать их в виде следующих двух основных элементов, которые мы встречаем везде, на всех стадиях: 1) это — эмпирический практический опыт (массы учатся на практическом опыте), как производственный, так и общественный; 2) об'яснение, осмысливание, осознание этого опыта; 3) сочетание этих двух элементов. Характер эмпирического практического опыта различен, хотя его элементы имеют место, как мы сказали выше, на всех ступенях развития. Различие это сводится к различному об'ему, с одной стороны, к различной степени сложности или примитивизма — с другой. Различно, как мы видим, об'яснение осмысливания этого опыта. Различно также и сочетание этих элементов, элементов опыта и теории, элементов непосредственной практической работы и ее осмысливания. В одном случае мы наблюдаем такое положение, когда эмпирический опыт является единственным источником об'яснения явлений, когда теория выводится только из суммы этого эмпирического опыта. Несмотря на всю свою ограниченность, все же этот метод об'яснения мира имеет несомненно здоровую свою сторону. В этом мы убедимся, когда попробуем присмотреться к другой крайности, крайности теоретического об'яснения мира, совершенно оторванного от этого эмпирического опыта, когда вся система осознания ставится на службу не переустройства мира, а лишь только его об'яснения, когда система научных знаний вырождается в бесплодное умствование, в бесплодное философствование, не об'ясняющее по существу этих явлений, к определению которых оно призвано. Особенно ярким становится это различие в сочетании элементов тогда, когда мы присматриваемся к воспитанию подрастающего поколения. Все мы знаем, что воспитание крестьянского ребенка строится именно на базе осознания его эмпирического опыта: вместе с отцом выходя в поле, он научается владеть тем или иным орудием производства, вместе с ним, присматриваясь к явлениям окружающей природы, он старается установить существующие закономерности между облачностью неба и его влиянием на состояние почвы и таким способом накапливает целый ряд других обогащающих его практических метеорологических сведений. Они недостаточны, конечно, но все же в своей основе они имеют, несомненно, правильную установку. Совершенно иную картину мы можем наблюдать в воспитании интеллигентского ребенка, ребенка семьи, которая сама не занимается производственным трудом. Источником получения всех сведений и знаний для этого ребенка является книжка. Метод проверки своих знаний практическим опытом почти недостуpен в системе воспитания ребенка, находящегося в условиях среды, оторванной от непосредственного производственного труда. В одной системе, системе, которой пользуется буржуазия для воспитания детей трудящихся, те крохи научных знаний, которые она дает через народную школу, сводятся не к уяснению и осознанию имеющегося у детей эмпирического опыта, особенно в науках об обществе, а к запутыванию, к внушению иных, противоположных тем выводам, которые делают из своего жизненного опыта дети и взрослые. Другая система, наша система — всемерно стремится построить воспитание на связи теории и практики.

Подходя с такими критериями как к анализу педагогики той или иной социально-классовой среды, так и к отдельному ее члену, составляя план организации воспитательного процесса, необходимо после общей характеристики основных показателей среды изучить следующие моменты: 1) об'ем и содержание эмпирического практического опыта, который дает среда или который получают его члены; 2) методы и организацию, в системе которых они данный опыт приобретают; 3) элементы теории, которыми пользуется данная среда, и метод сообщения ее отдельным индивидуумам, каждому из своих членов; 4) способы упорядочения, рационализации, расширения в накоплении практического опыта; 5) способы упорядочения, усиления интенсификации получения теоретических знаний. Усиление стимулирующих, устранение, нейтрализация тормозящих прогрессивное развитие тех или иных социально формирующих факторов среды и будет содержанием так называемого «организованного» педагогического процесса.

Так что проблема цели и свобода в выборе этой цели и попытка делить именно по этому признаку стихийные и организованные элементы воспитания представляется нам совершенно ненадежным критерием. Организованность и стихия разделяются по совсем другой линии, не по наличию суб'ективно свободно выбранной цели, а по линии опознанной необходимости выбрать ту или иную цель, с одной стороны, и, с другой, по линии перевода этих суб'ективно выбираемых целей и переведения их в русло опознанной необходимости. Совершенно несомненно, что осознание этой опознанной необходимости, построение воспитательного процесса на этой основе в чрезвычайно сильной степени усиливает эффективность воспитания, однако эта эффективность чрезвычайно тесно связана с уменьем сочетать в ней элементы теории и практики. В самом деле: теория, которая направлена к осознанию практического эмпирического опыта, метод сообщения, который построен таким образом, что он помогает взрослому или ребенку (в данном случае это не играет роли) осознать ту практическую деятельность, которой он занят, несомненно,

встретит гораздо более благоприятную почву для своего восприятия, чем тот метод преподавания теоретических знаний, который не перекидывает мостика между практической деятельностью и той суммой выводов, которую преподносит книжная теория, теория, сообщенная посредством бесед, лекций и т. д. Вот почему мы настаиваем на том, что для правильной организации воспитательного процесса, так называемого организованного педагогического воздействия, совершенно необходим не только учет так называемых стихийных факторов, но и построение этой системы организованного воздействия на базе «стихийного» процесса, который развертывается в каждом из упомянутых нами секторе.

В политическом воспитании масс это истина, давно усвоенная. Метод, который применял Ленин в своей пропагандистской и воспитательной деятельности и который сейчас является основным методом коммунистического воспитания, начинает с разговора о пятачке, о штрафе, т.-е. с той суммы накопленных в процессе эмпирической классовой борьбы знаний, которые имеются у рабочего класса на данный момент. Между тем как педагогика детства или так называемая школьная педагогика до сих пор еще идет теми путями и теми методами сообщения своих теоретических знаний, которые характерны для обслуживания тех слоев населения, которые не заняты производственным трудом, у которых чрезвычайно минимален запас непосредственного эмпирического опыта, которые характерны для педагогической политики того класса, который пользовался и пользуется теорией для затемнения сознания, для того, чтобы держать в узде, тормозить развитие трудящихся масс.

Теперь обратимся к методике изучения среды. Имеющаяся в нашем распоряжении по этому вопросу литература, главным образом американская, характерна применением, с одной стороны, метода различного рода тестовых обследований и, с другой стороны, разнообразными приемами широкого статистического исследования. Что касается немецкой педагогической литературы, которая за последние годы с особой актуальностью ставит перед собой проблему изучения среды, то их методы изучения не вскрыты. В появившихся в печати трудах они главным образом пытаются дать позитивный материал, характеристику педагогики той или иной социальной среды. Методологические предпосылки их изучения не совсем ясны, но все же можно сказать, что в основном они сводятся к приемам наблюдения. Мы предполагаем, что механически переносить методику технических приемов, которыми пользуется американская педагогическая мысль в изучении среды, было бы чрезвычайно опасно. Они требуют очень больших, очень серьезных коррективов, так как цели исследования среды оказывают несомненное влияние и на ее методику.

Однако мы, несомненно, имеем там некоторое накопление методологического материала, который может быть применен в системе нашего изучения среды. Основная трудность, с которой мы встречаемся при научном исследовании той или иной социально-классовой среды, заключается в отсутствии систематически собираемых об'ективных показателей. Так, например, экономист, желающий исследовать динамику развития сельского хозяйства при различных процессах обобществления, коллективизации, которые происходят в сельском хозяйстве, имеет в своем распоряжении достаточно богатый материал, так называемую первичную регистрацию фактов, которую проводит экономическая статистика, но когда мы приступаем к изучению среды, то мы оказываемся перед фактом почти полного отсутствия этой первичной регистрации фактов, особенно в области культурных показателей динамики роста. В лучшем случае мы имеем данные относительно темпа развития сети тех или иных просветительных учреждений и статистику грамотности населения. Этих данных, конечно, совершенно недостаточно для разрешения вопроса об измерении культурного роста и об изменении соотношения тех элементов педагогики среды, которые входят в этот сектор. Таким образом задача нашего исследования педагогики среды ставит перед нами в первую очередь вопрос о необходимости организации этой первичной регистрации фактов, которые в руки исследователей дадут достаточно об'ективный и достаточно богатый статистический материал, на основе которого мы можем делать те или иные социально-педагогические выводы. Задача не легкая, она требует уточнения тех основных показателей, которые должны быть подвергнуты систематической и первичной регистрации. Это — работа, которая может быть и должна быть выполнена не только исследователями-педагогами, но и методологами-статистиками, которые в этом отношении могут чрезвычайно сильно помочь в разрешении этой задачи.

Метод наблюдения. О его достоинствах и недостатках достаточно много говорилось и в педагогической и в психологической литературе. Основным недостатком этого метода является суб'ективизм наблюдателя, с одной стороны, и, с другой, чрезвычайно слабая культура наблюдателя, неумение увидеть те факты, те явления, те процессы, которые надо видеть. Однако при всем несовершенстве этого метода мы все же полагаем, что отказываться от него ни в коем случае нельзя. Наблюдение, подкрепленное статистическими данными и систематической первичной регистрацией фактов, характеризующей динамику развития и дающей некоторые об'ективные цифровые показатели тех процессов, которые происходят, несомненно, станет одним из наиболее сильных и наиболее острых методических орудий. Для иллюстрации нашей мысли

сошлюсь на метод, которым пользовался Энгельс в своей книге «Положение рабочего класса в Англии». Эта книга сыграла огромную роль не только в агитации и пропаганде идеи научного социализма среди широких кругов рабочих, но, несомненно, внесла целый ряд новых данных в самую проблему изучения положения рабочего класса в Англии, дала много научно-ценного позитивного материала. Когда мы обратимся к анализу того, каким методом пользуется Энгельс в своей работе (сейчас этот анализ уже произведен профессором Косминским в предисловии, которым снабжено последнее издание труда Энгельса в издании Института Маркса и Энгельса), то мы увидим, что основным методом, которым пользовался Энгельс, был метод наблюдения, правда, дополненный и проверенный об'ективными статистическими данными, которые он извлекал из фабричных отчетов, экономической статистики того времени и других официальных документов.

Крупенина.

КРИТИКА НАШИХ КРИТИКОВ.

2-й Московский университет выпустил недавно сборник «Вопросы советской педагогики». Центральное место в нем, больше того—основная его задача, повидимому, вскрыть наше «невежество» и показать четкую линию Института научной педагогики. И надо отдать справедливость сборнику, что делает он это с изумительным мастерством и искусством. В нем подряд напечатаны две разные статьи безо всяких оговорок. Статья А. П. Пинкевича и А. Г. Калашникова. Между ними большие теоретические разногласия. Что об'единяет их? Это ругань по нашему адресу. Причем А. П. Пинкевич ею пользуется для того, чтобы установить, что между нами и им спор чисто «терминологический», а А. Г. Калашников — для того, чтобы вскрыть наше «невежество», похоронить педагогику переходной эпохи. Этот разнобой между авторами единого Института и сборника показателен. Но если бы он был только между авторами. Нет. А. Г. Калашников только и делает в своей статье, что путается, путает читателя, спорит сам с собой. Раньше в прежних его статьях была ясность. «На протяжении всего исторического периода развития человеческого общества существуют д в а приспособительных или воспитательных процесса: один протекает в организованной среде с п е ц и а л ь н о д л я т о г о, чтобы эта среда выработала определенные з н а н и я и у м е н и я, а другой проходит в самой общественной среде со всей ее сложной конструкцией. Если школу, с одной стороны, назвать организованным педагогическим процессом, то семья, производство, улица — с другой, могут быть названы неорганизованным педагогическим процессом». И дальше: «Педагогика, таким образом, говорил он, — есть наука об организованном педагогическом процессе» [1]).

Здесь была о п р е д е л е н н а я ясность. Организованный педагогический процесс протекает в специально созданных для этой цели учреждениях, «которые и создают определенные знания и умения». Это ясно. Эта ясность б ы л а. Теперь, в новой статье, направленной против нас, ее нет. Калашников путает. Он не хочет признать того, что м ы правы, и в то же время видит, что те позиции, которые он защищал раньше, защищать нельзя. И он подсовывает читателю то прежние свои формулировки, то вносит в них добавления, изменения, ограничения:

«Советская педагогика должна изучать н е т о л ь к о школьный педагогический процесс, н о и в с я к и й д р у г о й процесс изменения поведения человека, который имеет признаки педагогического, т.-е. имеет целью определенную организацию воздействия и приводит к определенным результатам» [2]). Так пишет т е п е р ь А. Г. Калашников. А раньше? А раньше, выясняя вопрос о том, чем отличается неорганизованный педагогический процесс от организованного (а он только и есть предмет педагогики по Калашникову), он писал: «3) он обладает также определенной материальной организацией, используемой и с к л ю ч и т е л ь н о для его целей, — здание, оборудование, книги, учебные пособия и т. д.» [3]). Повидимому, теперь этот пункт исчезает, выкидывается вон. Советская педагогика должна изучать и «в с я к и й д р у г о й п р о ц е с с», не только школьный, где налицо этот 3-й пункт, но и тот, где он отсутствует, когда, например, идет речь о воспитательной роли советов.

Но на этой же странице, ссылаясь на Бухарина, Калашников пишет: «Эта цитата из речи Бухарина очень четко обрисовывает ту группу воздействий общественно-государственного аппарата, которые могут стать при известных условиях предметом педагогики». «Могут стать», «при известных условиях». Это уже уступка нам, это сдача позиции, правда, замаскированная этими «могут стать», «при известных условиях». Но при каких? Не при тех же, на которых он настаивал раньше, когда признавал, что п е р в ы м условием организованного педагогического процесса является «организатор-п е д а г о г, ответственный перед обществом за порученный ему воспитательный процесс» [4]). Неужели эти недостающие условия мешают А. Г. Калашникову включить немедля в пред-

[1]) Педагогическая энциклопедия. Том I, стр. 14—15.
[2]) „Вопросы советской педагогики", стр. 24.
[3]) Педагогическая энциклопедия. Том I, стр. 14.
[4]) Калашников. Педагогическая энциклопедия. Том I, стр. 14.

мет педагогики воспитательное воздействие госаппарата или § 3, о котором мы говорили раньше. Неужели он требует для того, чтобы признать то, что советы воспитывают, посадить во главе их учителя и самое здание совета приспособить исключительно для воспитательных целей? Нет. Как бы и что бы мы ни думали об А. Г. Калашникове, трудно поверить, чтобы он стал настаивать на этом. Нет, ясно, что те 4 условия, которыми он раньше определял организованный процесс, явно не годны. Из них теперь он пытается сохранить только два: 1) цели и содержание воспитания и 2) техника.

Исчез учитель и класс. Но дело идет и дальше.

«За последнее столетие, когда интенсивное развитие буржуазного общества выдвинуло целый ряд воспитательных проблем, возник и целый ряд новых отраслей в педагогической теории. Прежде всего появляется педагогика взрослых, поскольку учреждения для так называемого образования начинают получать широкое развитие; далее, педагогика взрослых начинает делиться на ряд отделов, которые постепенно принимают самостоятельный характер: появляется профессиональная педагогика, военная педагогика и педагогика дефектологическая, пенитенциарная и т. д. Даже такой, например, способ воздействия на массы, имеющий целью создать покупательный интерес, как реклама в различных ее видах, а также различные способы агитации и пропаганды, подвергаются систематическому изучению, в результате чего получается ряд новых по существу педагогических дисциплин» [1]).

Это интересно. Рекламная педагогика. Но ведь А. Г. Калашников утверждал, что организованный процесс (а он только и является предметом педагогики) «протекает в организованной среде специально для того, чтобы эта среда выработала определенные знания и умения». Как же быть тогда с рекламной педагогикой? Неужели серьезно думает А. Г., что ее цель в этом?

Запутался, совершенно запутался, бедняжка, со своим «организованным педагогическим процессом».

«Здесь и обработка масс с помощью социал-демократии и реформизма и с помощью церкви, с помощью различных внешкольных организаций, спортивных союзов, празднеств, выборов в представительные учреждения и т. д. Само собой разумеется, что эти практические мероприятия нуждаются в освещении педагогической теории, и таковая действительно появляется» [2]).

Это замечательно.

[1]) „Вопросы советской педагогики", стр. 19.
[2]) Там же, стр. 10.

Неужели это верно? Следовательно, и педагогика праздненств, спортивных союзов есть. Следовательно, и работа внешкольных организаций входит в предмет педагогики. И великолепно это «и т. д.». Может быть, под ним скрываются и профсоюзы, и коммуны, и, чего боже упаси, педагогика среды.

Но как же тогда быть с прежним Калашниковым, с тем, который давал 4 признака организованного педагогического процесса, который всего этого не признавал. Может быть, того, старого надо сдать в архив. Впрочем... он поддерживает его.

На других страницах этой же статьи, ну хотя бы тогда, когда говорит о том, что «могут стать», «при известных условиях» предметом педагогики воздействия общественно-государственного аппарата. Ведь могут стать. Это значит пока не стали? Или, может быть, это справедливо только по отношению к буржуазному обществу? Впрочем, в другом месте той же самой книги они уже стали.

Впрочем, можно ли от А. Г. Калашникова требовать последовательности и ясности?

«Современные буржуазно-демократические государства совершенно не довольствуются полным охватом воспитания подрастающего поколения в смысле школ. Широко развиваются также различные способы организованного воздействия на массы с целью классового формирования их поведения. Если обратиться к Северо-Американским Соединенным Штатам, там мы находим огромную сеть различных каналов, по которым происходит организованное воздействие, в конечном счете в политических и классовых целях, на различные массы населения. Гигантскую роль при этом играет периодическая печать, в особенности ежедневные газеты, издательство которых контролируется крупнейшими финансовыми компаниями. Кроме того, существует весьма развитая сеть различных клубов, организуемых как политическими партиями, так и организациями, находящимися под их влиянием. Воспитательную работу среди рабочего класса ведут различные реформистские союзы, организуя для своих членов газеты, клубы, школы и т. д.».

Это хорошо. Это верно. Но это мы говорили... И в статье, которая направлена против нас, в порядке полемики с нами утверждаются эти истины. Прекрасный полемист А. Г. Калашников. Но как быть с прежним организованным педпроцессом? Не есть ли то, о чем теперь говорит А. Г. Калашников, расширение педагогики? И как, наконец, быть с тем Калашниковым, который в этой же статье борется с первым? Ну хотя бы тогда, когда утверждает, «что задачи соц. психологии (не педагогики) сводятся к следующим проблемам: как те или иные части каких-либо разделов социальной среды (например: фабрика, крестьянское хозяйство, тот или иной вид ремесла, различные отрасли политической деятельности—

партии, кооперации, профсоюзов и т. д.) влияют на поведение человека, на его психологию; каково влияние на социальное формирование человека как в период его роста, так и во взрослом состоянии, различных изменений социальных сред» [1]). Как же быть с этим, если в только что приведенной цитате, говоря о партии, он об ее мероприятиях говорил как о «педагогических»? Или, может быть, есть по Калашникову стихийное влияние партии?

Запутался, окончательно запутался А. Г. Калашников.

«Здесь мы можем встретить, с одной стороны, воспитательные мероприятия господствующих классов данного общества, формально находящихся вне контроля государства (например: партийное воспитание, детское и юношеское движения и т. д.), с другой стороны — соответствующие мероприятия других классов (например: религиозное воспитание, различные формы политического и семейно-бытового воспитания). Последние мероприятия можно условно назвать педагогикой других классов» [2]). Педагогикой — слышите? Педагогикой. Но этим дело не исчерпывается.

Семейно-бытовое воспитание—предмет педагогики, а как быть с А. Г. Калашниковым? Ведь это он писал, что «семья, производство, улица — могут быть названы неорганизованным педагогическим процессом». Неорганизованным. А педагогика — наука об организованном педпроцессе? [3]). И это было 2 года назад.

А теперь? Теперь пишет обратное. Он не только выбросил из прежнего своего определения «организованного педагогического процесса» 50% признаков, но и то, что осталось, то, на чем он теперь настаивает, резко изменено. Не так понимается им теперь целевое воздействие. Мы видели, что прежняя формулировка организованного педагогического процесса не позволяла ему говорить о педагогике партии, советов и т. д., теперь мимоходом, в одном месте он говорит об этом.

Но он умалчивает о том, что партия, профсоюзы не только воспитывают, что советы не только учат, что это одна из задач, и она не выделена из всего процесса, но находится в нем. Он забывает сказать, что все это не создано с исключительной целью воспитания, или, может быть, по мнению сегодняшнего Калашникова, их цель исключительно в этом? И тем не менее педагогика включает их в свой предмет изучения. Это делает Калашников, появившийся после наших статей. Но попробуем ему поставить такой вопрос: может быть, не только партия, советы, профсоюзы, но и целый ряд других организаций на ряду с другими целями имеют и воспитательную задачу, как быть с ними? Ну, например, коммуна? То же включить? Но не встает ли тогда перед педагогикой задача изучить, а может быть — увязать всю сумму этих воспитательных влияний, а для этого? Для этого надо, может быть, более тщательно изучить среду. Не ограничиваться утверждением о том, что «все эти влияния окружающей социальной среды на организованный педагогический процесс значительно меняют, как было указано выше, чистоту его классового содержания» (Педагогическая энциклопедия, стр. 22), а, изучив, организовать, направить в нужном нам направлении то, что можно направить. Но, изучая конкретно и серьезно различные среды, нельзя ли открыть, что в разных средах мы имеем разное количество помощников и разных, иных врагов и иного количества? Но идя по этому пути, не придем ли мы к педагогике «среды», которая так не нравится А. Г. Калашникову? Или надо все валить в одну кучу? Не замечать различий?

Впрочем, это старый Калашников был против этого, новый — путаник — и здесь путает.

И для того, чтобы прикрыть возможное свое отступление в будущем по данному вопросу, он тужится создать новую науку: педагогическую социологию. И она у него то совпадает с педагогикой («педагогика» или педагогическая социология), то на нее «педагогика будет опираться». Много, много четкости у А. Г. Калашникова.

Но послушаем самого Калашникова. «Перед педагогикой или педагогической социологией возникают задачи исследования конкретных участков социальной среды с целью разыскания в них полезных прогрессивных и вредных реакционных навыков поведения» [1]).

Навыки поведения отыскиваются в соц. среде. Нельзя сказать, чтобы это было ясно. Но ведь это — Калашников. Можно ли от него требовать большего? Запомним, что этими поисками занимается педагогика. А как быть с «организованным педагогическим процессом»? Ведь «педагогика — наука об организованном педагогическом процессе». А он налицо. Зачем же понадобилось дополнительно к этой задаче присоединять изучение конкретных участков социальной среды... с целью разыскания в них навыков поведения? Не уничтожается ли таким образом специфичность науки, А. Г.?

Но чем больше путается А. Г. Калашников, тем становится он все более и более развязным, даже озорным.

В I томе энциклопедии А. Г. Калашников писал:

«Буржуазная педагогика всегда рассматривала организованный, педагогический процесс изолированно от того общественного окружения, в котором он ставился. Марксист-

[1]) „Вопросы советской педагогики“, стр. 16.
[2]) Там же, стр. 37.
[3]) Педагогическая энциклопедия. Том I, стр. 14.

[1]) „Вопросы советской педагогики“, стр. 28.

ское изучение вопросов воспитания считает совершенно необходимым совместное рассмотрение организованного и неорганизованного педагогических процессов в их взаимодействии и развитии. Только такая постановка вопроса может гарантировать развитие педагогики как науки, при которой рассматривается вся совокупность воздействий на человеческую личность и поэтому образуется возможность предвидеть результаты воспитательного процесса» [1]).

На это я ответил в первой своей статье в первом выпуске «Проблем научной педагогики» так: «И не верно, что буржуазия не учитывает стихийного воспитания, не откликается на него. Это 100% ложь» [2]). Что делает теперь А. Г. Калашников? Он вставляет в свой прежний текст следующее:

«строго говоря, это не совсем правильно, так как в новейших работах мы встречаем указания на взаимную связанность процессов организованного воспитания и влияния окружающей среды» и, признав свою прежнюю ошибку, на которую я же указал, он поучает меня в том, что если бы я читал современную педагогическую литературу, то я знал бы, что буржуазия интересуется «стихийным воспитанием». Это надо уметь.

Развязен очень А. Г. Калашников.

И большой он путаник. Исправив прежний текст, указав в исправлении о том, что и буржуазия интересуется стихийным процессом, он тем не менее пишет:

«Если бы мы имели дело не с педагогической публицистикой в работе В. Н. Шульгина, а с серьезным научным исследованием [4])), то он был бы обязан, говоря о предмете марксистской педагогики, привести также и данное выше определение ее задач, которое весьма определенно говорит о месте «стихийного» или неорганизованного воспитания» [5]).

Да, нужно быть непоследовательным, как Калашников, чтобы умудриться в 10 строках одновременно утверждать и то, что то, что говорит Калашников, это марксизм, и то, что так же думает ряд буржуазных авторов. Куда же итти-то дальше?

Но, споря со мною, А. Г. Калашников сваливает 2 вопроса в кучу и выявляет непонимание сути спора.

Первый вопрос — о нашей теории. Я утверждал, и это бесспорно, сколько бы ни извращал меня А. Г. Калашников, сколько бы ни выявлял своей «учености», что теории воспитания, которая помогла бы осознать широчайшим рабочим массам свой опыт, которая ускоряла бы это

[1]) Педагогическая энциклопедия. Том I, стр. 19.
[2]) „Проблемы научной педагогики". Выпуск 1, стр. 6.
[4]) Вероятно, свою беспринципную путаницу и болтовню он и называет „научным исследованием".
[5]) „Вопросы советской педагогики", стр. 8.

осознание, такой теории нет, и не может быть в ней заинтересована буржуазия. Ее мы должны разработать. Она нам нужна. Мы должны помочь в разработке ее нашим братским коммунистическим партиям за рубежом. Вот о чем я писал, и это верно.

И совсем другая теория нужна и совсем другой вопрос о том, как, чем можно помешать широчайшей массе рабочих и крестьян учиться на основе их опыта, правильно его понимая. Если в разработке первой теории буржуазия не заинтересована, то в разработке второй — очень. И вот этой теорией А. Г. Калашников и компания теперь и пытаются подменить нашу, крича о том, что мы ничего нового не говорим, что буржуазия занимается тоже изучением среды. И опять, как и всегда, он попадает в буржуазное болото, описывая изящные пируэты в воздухе, головокружительные и забавные. Два года назад А. Г. Калашников утверждал, что «буржуазная педагогика всегда рассматривала организованный педагогический процесс изолированно от того общественного окружения, в котором он ставился». Мы его разоблачили, доказали, что это 100% ложь. Он должен был сознаться в своем невежестве, в своей ошибке... Теперь с этим он не спорит. Теперь... Теперь он говорит прямо противоположное.

«Нельзя представлять себе буржуазию каким-то слепым щенком, — такой, которая не знает воспитательной силы целевого воздействия на массы, которая не стремится рационализировать педагогический процесс, и противопоставлять буржуазным педагогам советских педагогов только потому, что они, дескать, не признают «стихийного воспитания» и не включают его в педагогическую теорию, а мы — такие умные, что признаем. Такие утверждения могут только деозрганизовать советского педагога и исказить его перспективы в классовой борьбе» [1]).

Это верно. Но мы этого никогда не говорили. И никогда не представляли себе буржуазию каким-то слепым щенком. Мы говорили это о наших «друзьях». И это верно. Это и сейчас так.

Если они раньше отрицали самый факт, т.-е. то, что буржуазия интересуется «стихийным воспитанием», то теперь они утверждают, что «нельзя представлять себе буржуазию каким-то слепым щенком», нельзя утверждать, что она не признает «стихийного воспитания», и «преувеличивают» и не понимают они сути теории. Буржуазия стремится рационализировать педагогический процесс. Это верно. В этом нет спора. Но какой? Что она рационализирует? В этом ведь суть. То, что затрудняет, замедляет, что извращает смысл классовой борьбы, то, что дезорганизует волю

[1]) „Вопросы советской педагогики", стр. 10.

пролетариата к борьбе. Это верно. А мы хотим обратной рационализации и другой теории, которая бы помогала быстрее понимать уроки истории. Мы хотим прямо противоположного. А Калашников утверждает, что мы не замечаем, что та теория, о которой мы хлопочем, уже есть, что и буржуазия изучает среду. Дальше итти некуда. Более грубо, более открыто бороться с нашими задачами нельзя.

Впрочем, это все понятно. А. Г. Калашников не признает переходной эпохи. Он не видит своеобразий, которые она приносит, в том числе и в педагогику. А они есть, и в них вся суть. И они вот в чем.

Первое, на что необходимо обратить внимание, — это на то, что многие товарищи называют «целевым изменением». Первое, что надо вскрыть в этой связи, — это то, так ли, как в буржуазных государствах, стоит этот вопрос у нас. И если не так, то в чем состоит это своеобразие. И как отражается оно на предмете педагогики.

Буржуазное государство, товарищи, это аппарат угнетения, это аппарат насилия. Буржуазное государство не ставит перед собой задачи создания, выработки всестороннего человека. Оно не заботится о миллионах. Нет. Все силы, все средства оно употребляет на то, чтобы сохранить по возможности на веки вечное господство подавляющего меньшинства, систему угнетения широчайших масс. Поэтому если оно и организует систему просвещения, если и дает оно знания, то только в той дозе, в той мере, в которой выгодно ей давать. Если и «учит» массы, то так, чтобы затемнить их сознание, отвлечь от коренных проблем, от правильных решений, если и заботится о выковывании их сознания, то в тех пределах, которые позволили бы иметь не полноценного человека, а человека, наиболее четко выполняющего задания господствующего класса. Если, таким образом, буржуазное государство «нормальным», «естественным», «желательным», «незыблемым» считает существующий строй, где тысячи развращаются, утопая в роскоши, а миллионы утопают в нищете, голоде, в непосильном труде, то и в области культуры оно считает за нормальное для масс тот уровень знаний, ту идеологию, которая не позволила бы им отправить все это «нормальное» к праотцам. Если буржуазия в области экономической обкрадывает массы, то то же она делает и в области идеологии. Перед буржуазным государством не стоит задача создания такого общества, где не было бы материальных привилегий у меньшинства, как не стоит и задача уничтожения привилегий в области знаний. У нас иное. Мы боремся за коммунизм, за такое общество, где нет ни классов, ни угнетателей, ни угнетенных, где нет эксплоатации, где человек перестает властвовать над человеком, больше

того, где человечество становится хозяином производства, где оно использует его для своего дальнейшего развития. Нам диктатура нужна для борьбы за это общество, для освобождения человека из-под рабства человека. Нам нужна она для создания нового человека. О нем мечтали еще утописты Фурье, Оуэн и др. И утопизм их был не в том, что они мечтали о таком обществе и таком человеке, а в том, что они не знали, не видели верных путей достижения этого. Маркс, Энгельс, показав законы развития человеческого общества, пути достижения, методы, тем самым превратили учение социалистов из утопии в науку.

И диктатура, которую мы сейчас имеем, еще один раз подтвердила научность марксизма, еще раз показала то, что, пользуясь марксизмом, мы можем не только заглядывать в будущее, но и приближать его. И на нашем знамени, на котором написана борьба за коммунизм, тем самым вписана борьба за нового человека, за гармонически развитую личность. После Парижской Коммуны мы впервые имеем такой государственный строй, который пытается через все приводы, через всю систему мер выковать новую экономику и нового человека. Это одна из задач диктатуры пролетариата, государства в целом. Вот почему клеветой на диктатуру пролетариата Ленин считал недоучет ее воспитательной работы. Вот почему он писал: «Буржуазия старается затушевать важную роль диктатуры пролетариата, ее воспитательную задачу, особенно важную в России, где к пролетариату принадлежит меньшинство населения. А, между тем, эта задача должна выдвигаться на первый план» (3 ноября 1920 г.). Смысл диктатуры пролетариата — добиться тех условий, в которых возможно существование гармонически развитого человека. И эта задача не решается по формуле: сначала коммунизм, затем коммунистически действующие люди. Нет. По мере того, как мы приближаемся к коммунизму, изменяются и люди. Их надо изменять в процессе переустройства. И чем быстрее идет этот процесс, быстрее должны изменяться и они. Иначе будут ножницы. Иначе будет тормозиться процесс строительства. Но для такой переделки людей недостаточны старые способы переделки. Нужны особые приводы. Особые школы. И они есть.

Партия учит, советы учат, профсоюзы — школа коммунизма, — говорим мы. И это не фигуральные выражения, это не беспечность В. И. Ленина к «научно»-педагогической терминологии, как это пытается изобразить Пинкевич [1]).

[1]) „Вопросы советской педагогики“, стр. 47.

Нет. В этом подчеркивается одна из основных задач этих организаций. Так осуществляется «целевое изменение социального поведения». В этом состоит характерная особенность педагогики переходной эпохи. Целевое воспитание протекает не только в рамках учреждений Наркомпроса, ВСНХ и т. п. учреждений, специально предназначенных для воспитательных задач. Нет. Но и по иным каналам. Предмет педагогики, таким образом, расширяется не только в том смысле, что она имеет дело и с воспитанием взрослого, но и тем, что воспитание это протекает и в учреждениях и организациях, которые одной из своих задач, зачастую не решающей, ставят и эту задачу.

Роль, удельный вес педагогики меняется, так как перевоспитание миллионов становится задачей не только партии и профсоюзного, но и государственного аппарата в целом. И чем дальше, тем больше, так как «меры принуждения будут сменяться все больше и больше методами убеждения». Такова тенденция процесса. Это надо со всей решительностью и ясностью сказать.

А Калашников колеблется: «Эта цитата очень четко обрисовывает ту группу воздействий общественно-государственного аппарата, которые могут стать при известных условиях предметом педагогики».[1]). Но это только первая, правда, решающая черта. И вместе с тем первая линия разногласий. Есть и другие. По-иному складываются в переходную эпоху взаимоотношения между экономикой, политикой и педагогикой. Неправы те, кто идет вместе с А. Г. Калашниковым и вместе с ним утверждает следующее: «Метод планового хозяйства ни в какой мере не ликвидирует социального формирования человека в прежнем его толковании, т.-е. последнее будет состоять из двух процессов: процесса стихийного, необходимого в данных общественных условиях формирования психики человека, и процесса целевого, организованного воспитания»[2]). Это неверно. Неверно потому, что меняется взаимоотношение между «стихийным» и «организованным», меняется удельный вес «организованного»; то, что было «стихийным», становится организованным. А это — самое существенное, самое важное. Надо увидеть своеобразное, новое, то, что отличает нас от прошлого. В этом суть. А не говорить о том, что еще осталось от прошлого. Так как и это оставшееся находится в ином окружении, в иных связях и т. д.

Своеобразия не видит А. Г. Калашников. Он в прошлом. Он тянет назад. А нам надо вскрывать, изучать

[1]) „Вопросы советской педагогики“, стр. 24.
[2]) Там же, стр. 23.

настоящее, растущее, намечающееся. А оно и вот в чем. У нас сейчас больше, чем когда бы то ни было, возможностей сознательно изменять поведение человека и не только путем агитации, пропаганды, но и путем ряда экономических мер. И мы это делаем. Берем самый простой пример. «Коммуна», «совхоз», «колхоз». Кто может сомневаться в том, что это надежнейшие способы «переделки нравов общества, надолго загаженных проклятой частной собственностью»? Именно так. И неверно утверждение о том, что «экономист законодатель никогда в точности предусмотреть не может и очень часто совершенно не интересуется «изменением поведения, происходящим в результате перехода к коллективному сельскому хозяйству» (26). Неверно это, во-первых, потому, что изменение поведения в результате этого перехода можно более точно предвидеть, чем изменение поведения в результате пребывания в школе; во-вторых, потому, что не может не интересоваться этим процессом экономист, так как в проблему создания нового человека упирается и развитие промышленности, так как его задача не в том, чтобы добиваться эффекта, но и в том, чтобы этот результат был нашим, лил воду на нашу мельницу. И не учитывать этого, совершенно не интересоваться этим у нас нельзя.

Это — взаимосвязные вещи, особенно у нас. И игнорировать это нельзя.

Мы учили массы на собственном практическом опыте. И в первую очередь мы должны, можем учить на опыте, который мы создаем путем ряда экономических мер, которые мы развертываем по плану, с определенными задачами. Отказаться от этого было бы величайшей глупостью. И никто нигде не отказывается. Наоборот, мы пытаемся ускорить, сознательно ускорить процесс. В этом смысл борьбы за развертывание школ, детсадов, изб-читален, кино в коммунах, совхозах, колхозах. В этом смысл бытовых секций. За новый быт ведем мы борьбу. За иное отношение к общественной собственности, за иное отношение к людям. И ячейка в коммуне занимается этим, и в ее руках ряд приводов.

Мало того. Дело ставится шире. Мы пытаемся пропитать теми новыми настроениями, которые рождает коллективное хозяйство, мы пытаемся ими заразить и не об'единенных в коммуны крестьян. Мы это делаем. Этого требуют от нас и «экономисты». А Калашников утверждает, что они не интересуются этими изменениями поведения. Неверно это.

Но он идет дальше. Он утверждает, что и интересоваться-то этим не следует, так как мы все равно не сможем предвидеть эти изменения.

«Но учет это не есть еще точное знание, — говорит он, — и поэтому результаты экономических мероприятий особенно постольку, поскольку они производят новые производственные отношения, почти невозможно предвидеть в отношении тех изменений, которые происходят в поведении человека, так как здесь возникают новые условия социального окружения человека, которые также никогда не существовали, и поэтому предвидеть действие их на человека является почти невозможным» [1]).

Ну, а как же быть, если поверить Калашникову, с Марксом, Энгельсом, Лениным? Они предвидели.

Энгельс еще в «Принципах коммунизма» писал: «Уже нынешняя промышленность все меньше в состоянии пользоваться такими людьми. Тем более промышленность, управляемая всем обществом планомерно и в общественном интересе, нуждается в людях со всесторонне развитыми способностями, в людях, способных ориентироваться во всей системе производства. Разделение труда, расшатанное уже в настоящее время машиной и превращающее одного в крестьянина, другого в сапожника, третьего в фабричного рабочего, четвертого в биржевого спекулянта, исчезнет совершенно. Воспитание позволит молодым людям быстро знакомиться со всею системой производства, оно позволит им поочередно переходить от одной отрасли производства к другой в зависимости от потребностей общества или их собственных склонностей. Таким образом воспитание освободит их от той односторонности, к которой вынуждает в настоящее время каждого современное разделение труда. Таким образом общество, организованное на коммунистических началах, даст возможность своим членам всесторонне применить их всесторонне развитые способности».

Энгельс предвидел! И с ним спорит, его опровергает Калашников. Но это жгучий спор.

Как быть с коммунами, если поверить Калашникову?

Предвидеть действие их на человека является почти невозможным. Не получим ли мы из них вместо коммунистов-коммунаров контрреволюционеров, собственников эгоистов? Ведь предвидеть почти невозможно.

И это повторяет Калашников не один раз.

Больше того, он утверждает, что «предвидеть действие экономических мероприятий на поведение человека в точности можно только в условиях воспроизводства прежде существовавших экономических отношений» [1]). Он отрицает возможность «вырабатывать новые формы поведения, не сложившиеся как типичные в данной общественной формации» [2]), и тем обрекает нас на произвол стихии, на отказ вмешиваться и ускорять выработку путем ряда воспитательных мер новые черты поведения, вырабатывающиеся в коммуне. Пусть пока сложатся, пусть станут типичными.

[1]) „Вопросы советской педагогики", стр. 26.

До таких нелепостей, прямо таки чудовищных, докатываются люди, борющиеся с нами. Они отказываются помогать развертыванию революции, способствовать ее победоносному шествию, помогать развивать в человеке то новое, что растет. Их педагогика приспособлена для того класса, для тех стран, где идет воспроизводство прежде существовавших экономических отношений. Их педагогика воспроизводства старых черт поведения, она нам не нужна. Здесь пропасть.

Мы ясно знаем, куда мы идем, мы ясно видим то, с какими чертами поведения человек нам нужен, мы не ждем, когда они стихийно создадутся. Нет! Всей системой идеологического воздействия, больше того — целым рядом и экономических мер, мы ускоряем этот процесс.

И то, что этого не понимает А. Г. Калашников, с этим борется, показывает лишний раз не только то, что он не имеет ничего общего с революционным марксизмом, но и то, что под разговоры о значении и важности целевого процесса он недооценивает его роли и преклоняется и переоценивает стихийное. Так выявляется его подлинное лицо.

Но если государственная власть в целом имеет задачей создание нового человека, если это перевоспитание идет через ряд новых учреждений, если этот процесс осуществляется и через ряд экономических мероприятий, результаты которых на изменение поведения заранее предвидятся и учитываются государством, если все это верно, — а это бесспорно, — то есть и еще 3-е своеобразие, тесно связанное с двумя первыми. И оно вот в чем. Впервые теперь, именно в переходную эпоху, встает вопрос о плановости, единстве воздействия через все эти приводы. В буржуазном государстве кино — частное предприятие. Иметь барыш, выгоду — вот чем определяется программа картин в первую очередь. У нас иное. Это — орудие идеологической борьбы в наших руках. То же надо сказать и о радио, и о театре, и о детской игрушке, и об игре, и т. д. И вот надо увязать все это в единый кулак, связать единой программой. В какую-то систему воздействия надо уложить и кино, и театр, и все остальное. Тогда мы получили бы

[1]) „Вопросы советской педагогики", стр. 26.
[2]) Там же, стр. 17.

больший эффект. А сейчас этого нет. Одному учит, одно воспитывает совет, профсоюз, порою другое театр, литература, кино, радио. Проблема единства, плановости воздействия — наша проблема. Но она не разрешена.

Но то, что на ряду со школой, рядом с ней есть техническая детская станция, пионердвижение, юные натуралисты, детская газета, миллионы книг, кино театр и т. д.,—это ставит вопрос и о школе. Об ее удельном весе. Она не единственный организатор. Отнюдь нет. Ею роль не исчерпывается. Нет. И те, кто продолжает видеть только ее, кто недооценивает нового, народившегося, те — в прошлом. И напрасно они шумят о том, что мы недооцениваем роли школы. Неверно это. Это они недооценивают нового, того, что имеет колоссальное значение. И напрасно упрекают они нас в стихийности. Это они в этом повинны, так как мы требуем, мы настаиваем, мы боремся, мы продолжаем бороться за то, чтобы было единство воздействия, чтобы в систему привели все приводы, а не продолжали бы болтать только о школе, оставляя в стороне все остальное. Только тогда, когда мы сумеем ввести большую плановость и единство, только тогда мы сумеем использовать наше преимущество, преимущество, которое дает нам переходная эпоха. А пока речь идет только о школе, о школе в отрыве от всех остальных приводов, о школе, не включенной органически во все остальное. Пока вопрос стоит так, мы упускаем возможности. Не о том, нужна или нет школа, должна итти речь, нужно ли ее укреплять. Это бесспорно. Это делать надо, не покладая рук. Но надо понять, что этим вопрос не решается, что этим мы преимуществ, данных переходной эпохой, еще не используем. За плановость, за единство воздействий через все приводы. За это должна итти борьба.

Но это не только наш спор. Нет. Он идет и на других участках. Шел он и среди хозяйственников. О темпе индустриального развития спорили они. В этом споре принимал участие тов. Базаров. Он писал: «Посмотрим, однако, что сулит нам ближайшее будущее, если принять «скромный» коэфициент 18% за упроченный нормальный темп нашего промышленного развития. Через 5 лет продукция промышленности увеличится, как мы видели, в 2,4 раза, через 10 лет в 5,4 раза, через 15 лет в 12,6 раза, через 20 лет в 29,3 раза, через 30 лет почти в 160 раз. Итак, менее чем через 20 лет мы по уровню промышленного развития далеко оставим за собой Сев. Америку (предполагая притом, что эта последняя в свою очередь будет развивать свою индустрию не медленнее, чем в настоящее время, а через 30 лет на каждого гражданина Советского Союза будет приходиться в сто раз больше промышленной продукции, чем в наши дни» [1]).

«В сто раз! Через 20 лет далеко по уровню промышленного развития оставим за собой Америку». Это при самом скромном коэфициенте. И, всматриваясь в пятилетку, вслушиваясь в эти споры, мы спрашиваем себя: А как мы готовимся к этому? Мы, педагоги? Как приспособили к этому программы? Их об'ем, содержание? Как? Только ли их? Нет? О всем пед. процессе должна итти речь. Через 15 лет, когда нашим первакам будет 23 года, в этих, резко изменившихся, в других условиях придется им жить. Подготовляем ли мы их правильно? Правда, Базаров не верит в это, он иронизирует, он подсмеивается: чего доброго еще современное поколение могло бы дожить до безгосударственного вольного коммунизма. Но ведь это же — Базаров. Он не грешит оптимизмом и чрезмерной верой в социалистическое строительство. Партия, совласть проектируют другое. Принят оптимальный план, а в нем процент выше, больше 18.

Следовательно, о сокращении сроков идет речь.

Быстрее, не в 20, а в 10—15 лет перегоним Америку. Как готова к этому педагогика?

Пройдет 5 лет, и 100.000 тракторов мы будем выпускать в год, 100.000 авто, а сейчас у нас 37.000 тракторов, а до революции были единицы. 100.000 тракторов, 100.000 автомобилей в год. Это по скромным подсчетам. Пройдет 5 лет, и будут построены новые десятки фабрик, десятки электростанций, окрепнут коммуны. И если в одной Москве на 80.000 человек в этом году мы построили жилищ, то в 5 лет вырастут новые города. Как готовы мы к этому, не смотрим ли мы в прошлое? Умеем ли мы приспособляться к будущему? И спор о педагогике переходной эпохи не есть ли спор именно об этом? Бесспорно, так.

Темп грандиозен. И чтобы не отстать, чтобы не затормозить его, чтобы помочь ему, нужны героические усилия, нужно напряжение всех сил, нужно отыскать все возможности, добавочные возможности, чтобы воспитать миллионы; на школе, одной школе далеко не уедешь. Нужно умело, хорошо, планово использовать все. Это имеет колоссальное значение. В нового человека упирается развитие производства, его требует, и недостаточно здесь одной школы. Мы уперлись в проблему культуры.

«После социалистической революции не только 20%, но и 40—50% коэфициенты ежегодного роста могли бы оказаться вполне достижимыми, при одном, однако, непременном условии: при условии, что общество, совершившее

[1]) Мотылев. Проблема темпа развития СССР, стр. 132.

социалистический переворот, обладает достаточной общей культурностью и всей той суммой технико-экономических знаний и умений, которые необходимы для рационализации народно-хозяйственного развития. Но как раз этого-то условия у нас нет» [1]).

Вот, оказывается, в чем дело. Тов. Базаров согласен довести темп до 20, 40, 50%. Он не видит никаких к этому препятствий. Кроме... кроме отсутствия знаний, умений. Об это разобьется пятилетка. Старая песня. И нет в ней ничего оригинального.

Это то же самое, что на пороге Октября говорили меньшевики. Это то, что писал Суханов. «Если для создания социализма требуется определенный уровень культуры (хотя никто не может сказать — каков этот определенный «уровень культуры»), то почему нам нельзя начать сначала с завоевания революционным путем предпосылок для этого определенного уровня, а потом уже, на основе рабоче-крестьянской власти и советского строя, двинуться догонять другие народы?»

Так решал эту проблему Владимир Ильич [2]).

Теперь вновь так же ставится задача. Теперь вновь, правда, в иных условиях, утверждают все те же меньшевики и меньшевиствующие о том, что о некультурность сломаем мы голову, что она разбивает все темпы, что она помешает в намеченный период добиться коммунизма. Но их карта вновь будет бита. И вот почему. Они измеряют культурный рост миллионов школьною сетью, они если и говорят об обучении масс, то под ним понимают что-то школьное; они не видят, не понимают, не учитывают того, что массы учатся в процессе борьбы и строительства. Но именно здесь лежит разрешение вопроса.

И именно потому, что мы это учитываем, именно потому, что мы на это ставим ставку, именно потому, что мы не сводим всек школьному, именно поэтому мы вновь одержим победу, и вновь будут биты меньшевики.

Это серьезнейшая политическая проблема, но она не нова.

В 1922 году Владимир Ильич разослал ряду товарищей свои соображения о реорганизации рабкрина. В одном из пунктов Владимир Ильич писал так:

«Замы лично подбирают себе помощников и исполнителей, из этого наркомата, приучая их к работе и проверяя их работу, в особенности добиваясь расширения участия беспартийных рабочих и крестьян в этой работе. Дело исключительно трудное, но в то же время такое, без постоянного развития которого совласть неминуемо осуждена на гибель» [1]).

Четко и ясно. Надо воспитать в процессе работы. Не сумеем это сделать, совласть осуждена на гибель.

А что ответил ему на это Л. Д. Троцкий?

«Совершенно не верю также в возможность через посредство рабкрина воспитать администраторов и хозяйственников из среды беспартийных рабочих и крестьян. Для этого нужна система школ и курсов, в частности курсов, связанных с определенными отраслями хозяйственной и государственной деятельности. Нужно браться, как следует быть, за молодежь и учить ее, как следует быть, а не в «приглядку», — через рабкрин» [2]).

Суть спора ясна.

Разве Ленин не понимал важности, необходимости школы? Пустяки это. Странно даже ставить этот вопрос. Конечно, понимал, конечно, ценил по достоинству. Но он учил тому, что школой вопрос не разрешается, он искал добавочные пути, новые приводы обучения, которые дает переходная эпоха, и на них настаивал. И их-то не видел, их недооценивал Троцкий, их сбрасывают со счетов меньшевики.

И когда ряд товарищей болтает о том, что мы недооцениваем школы, постоянно фиксируя внимание на новых моментах, они делают ту же ошибку.

Без использования, самого широкого и глубокого, тех дополнительных путей, которые дает переходная эпоха, мы хороших результатов не добьемся. А их-то и не видят одни, не используют другие, скептически-пренебрежительно относятся третьи. Школярская педагогика господствует еще вовсю. Здесь наше разногласие. За педагогику переходной эпохи боремся мы.

Теперь несколько замечаний о выступлении А. П. Пинкевича.

«Споры являются исключительно терминологическими»,— утверждает он и, верно, для того, чтобы убедить в этом всех, он использует изумительные аргументы: ругань, ругань и ругань. Может быть, поэтому так бездоказательны его «доказательства».

«Итак, В. Н. Шульгин утверждает, что даже те педагоги, которые сами называют себя марксистами, видят суть педагогики в своих школьных теориях. В ответ на это безответственное заявление позволим себе привести некоторые места из той нашей работы, которая была написана 6 лет тому

[1]) Мотылев. Проблема темпа развития СССР, стр. 136.
[2]) Ленин, т. XVIII, ч. II, стр. 119, первое издание.

[1]) Ленинский сборник, VIII, стр. 81.
[2]) Там же, стр. 86.

назад» [1]). И дальше... дальше А. П. Пинкевич приводит ряд цитат, которых нет в книге, о которой он говорит. Это бывает, вероятно, с теми, кто пишет так много, как Альберт Петрович. Немудрено и перепутать издания. Но, может быть, это немного говорит и о том, как мало внимателен он даже тогда, когда возражает. Но это à propos. Но в других изданиях эти цитаты есть?» спросит читатель Да, есть. Но это ничего не доказывает. Напрасно их искал Альберт Петрович, так как не они характерны для «педагогики» Пинкевича. Характерно другое. То, что есть и в первом и в последнем издании. И что в порыве ругани забыл привести Альберт Петрович. Я напомню ему. Это забытое есть § 1 первого отдела первой главы первого тома Педагогики (стр. 7). Он называется так: «Предмет педагогики». «На вопрос, что такое педагогика, самый обычный ответ: «педагогика — наука о воспитании», или: «педагогика — наука о воспитании и образовании», или, наконец: «педагогика — наука о воспитании, образовании и обучении». Кроме того, говорится об «истории педагогики», о «педагогической психологии», «философской педагогике», «педологии» и т. д., как о самостоятельных науках. Во всех этих терминах мы встречаем греческое слово «пайс», что значит «дитя», из чего следует, что все названные науки говорят о ребенке, о руководстве ими или об его развитии. В определениях говорится о воспитании, образовании, обучении, как предмете педагогики. Итак, первое, что мы выносим из знакомства с этими выражениями и определениями, это: ребенок, его развитие, руководительство им, образование, воспитание и обучение ребенка».

Больше в нем ничего нет. «Итак первое, что мы выносим из знакомства с этими выражениями и определениями, это: ребенок, его развитие, руководство им, образование, воспитание и обучение ребенка». Больше нет ничего.

Вопрос бесспорен. Особенно потому, что меня Альберт Петрович Пинкевич упрекает в том, что я «не даю точных формулировок»... (42) и т. д. Он дал точную формулировку. Педагогика — наука о ребенке. И напрасно он ссылается на 8, 10, 11 стр., напрасно утверждает, что «всюду в этой общей части педагогики говорится на ряду с ребенком и о взрослом» (43 стр.). Напрасно потому, что неверно это.

И все же эти 8, 10, 11 стр. есть. Да. Но мало ли что есть у А. П. Пинкевича в его книгах. Есть у него, например, такие утверждения: «И все-таки пионердвижение является одной из форм педагогического процесса, организатором которой следует признать в данном случае государство и его орган — школу» («Советская педагогика за 10 лет»).

Это о пионердвижении в школе.

А вот вам о политехнизме. «Взгляды Маркса были целиком восприняты Робэном, попытавшимся даже практически их осуществить, а в теоретической форме развивались Кропоткиным» [1]).

Анархист Кропоткин, по мнению А. П. Пинкевича, развивает взгляды Маркса, а Поль Робэн практически осуществляет их. А между тем у Робэна была ремесленная школа, а Маркс, Энгельс, Ленин, говоря о политехнизме, говорили о школе, которая вырастает в ф.-з. производстве. Так ревизует А. П. Пинкевич Маркса.

Он сумел даже теорию наказаний обосновать с «марксистской» точки зрения.

Но, может быть, довольно. Мало ли что есть в полном собрании сочинений Альберта Петровича Пинкевича.

Есть у него и 8, и 10, и 11 страницы. И в нескольких строках бегло, как и у многих буржуазных педагогов, брошены мысли и о воспитании взрослых, и о роли среды. Брошены, чтобы затем быть заброшенными, забытыми, чтобы никак не повлиять на все построение педагогики.

И не следует поэтому выдергивать отдельных цитат ни из 8, ни из 11 страницы, а правильнее было бы вместо этого переработать и § 1 и все книги под этим новым углом зрения. И тогда говорить о том, что спор только терминологический. А пока § 1 все же существует. И Альберт Петрович нигде себя в расплывчатых формулировках не упрекал. Пока. Пока подождем утверждать, что нет между нами разногласий.

Но Альберт Петрович продолжает сердиться.

«Мы утверждали, что педагогический процесс является организацией воздействия среды на развитие человека (от его рождения до смерти) с определенной целью. Мы нигде не сводили педагогический процесс к «воздействию одного индивидиа на другой» [2]).

Прекрасно. И чтобы никто не сделал той «ошибки», которую сделал я, Альберт Петрович поясняет:

«Процесс человеческого развития проходит под влиянием двух основных факторов: тех наследственных задатков, которые имеются в каждом человеке, и тех влияний (стимулов), которые оказываются на человека окружающей средой. Эти последние влияния могут быть неорганизованными, хаотическими, стихийными, но они могут быть и подчинены нашей

[1]) „Вопросы советской педагогики“, сб. 1, стр. 42.

[1]) Пинкевич. Педагогика. Часть II, стр. 75.
[2]) Там же, стр. 43.

воле, т.-е. могут быть организованными. В той мере, в какой эти влияния среды нами организуются в целях соответствующего изменения хода человеческого развития, они являются воздействиями педагогическими. Педагогика и есть учение об организованном целевом воздействии на развитие человека» [1]).

Но кто это мы? И где в этой формулировке я? «Под воспитанием в дальнейшем изложении мы будем понимать: планомерное, длительное воздействие одного человека (или одних людей) на другого (или других) с целью развития природных, биологических или социально-полезных свойств последнего (последних)» [2]).

Ведь это написано жирным шрифтом во всех изданиях «Педагогики» Альберта Петровича, и так как Альберт Петрович забыл вероятно об этом, то я напомню ему 6 страницу издания 1928 года, где два раза это сказано: и о воспитании и об образовании. Ведь это — основное определение воспитания и образования. Неужели его забыл Альберт Петрович? Теперь в статье, направленной против меня, один индивид выкинут, остались только «мы»; может быть, в следующей статье Альберт Петрович выкинет и «мы».

«Отрицаем ли мы необходимость изучения педагогического воздействия различных общественных организаций? Нисколько. Во всех наших работах мы только и делали, что подчеркивали необходимость изучения и учета педагогических воздействий со стороны различных общественных и государственных учреждений и организаций» [3]).

«Только и делали, что подчеркивали».

Однако Альберт Петрович забыл привести хотя бы одну цитату из «Педагогики» по данному вопросу. Забыл. Что делать. Вероятно мы сумеем найти ее в следующем издании «Педагогики». И тогда, может быть, не будет у нас разногласий и по данному вопросу. А пока. Пока подождем соглашаться с Альбертом Петровичем.

«Мы никогда не отрицали педагогического воздействия всех общественных организаций, если только это воздействие сответствующим образом организовано и целенаправлено» [4]).

Подождем соглашаться.

Пусть сначала расскажет о том, что это значит «соответствующим образом организовано и целенаправлено». Может быть, в этом и заключается весь спор.

---

[1]) Пинкевич. Педагогика. Часть II, стр. 44.
[2]) Педагогика. Том I, стр. 6. Изд. „Работн. просв.“, 1928 г.
[3]) Там же, стр. 48.
[4]) Там же, стр. 46.

Бесспорно, однако, что нет тождества в воспитательной работе, протекающей в школе, и той, которая идет в советах, профсоюзах. Здесь она одна из задач. И они организованы не специально для нее. Это совсем иной тип воспитания, учебы. В процессе труда, в процессе борьбы, в процессе строительства. Не в специальном учебном заведении, не в классе и не десятки учат. Нет, идет учеба масс. Не может здесь также стоять вопрос о планомерном длительном воздействии одного или одних на других. Здесь, действуя, учатся массы. Не столько на них воздействуют, как они воздействуют. Перевоспитываются. И нельзя, непростительно играть словечками о «воздействии, соответствующим образом организованном» и т. д. Нельзя условно признавать. Всегда, везде, в любом совете идет воспитательная работа, как бы она организована ни была. Весь вопрос не в том, идет она или нет, а в том, достаточно ли хорошо она идет и как добиться лучших результатов. И то, что Альберту Петровичу понадобились вновь эти «соответствующим образом» и т. д., это говорит вновь о том, что не понимает он до конца того, что здесь народилась новая педагогика, и хочет он этого или не хочет, признает ли или не признает, — это безразлично, все равно воспитательная работа всегда проводится советом, всегда он имеет эту задачу, и этим отличается наша власть от буржуазной: ее задача не только в принуждении, управлении, в уничтожении врагов, но и в воспитании, так как только для нас дорого человечество, миллионы, так как только мы их хотим высвободить из-под гнета, так как для этого нам нужна и диктатура пролетариата. Не понимает этого Альберт Петрович.

«Отрицаем ли мы, что воспитание и образование должно проходить в процессе самостоятельной работы, в процессе борьбы и строительства? Нет, мы этого не отрицаем» [1]).

«Однако... мы будем считать этот процесс педагогическим только тогда, когда он будет кем-то соответствующим образом организован, а не окажется хаотическим, стихийным» [1]).

И здесь опять «однако» и здесь «соответствующим образом». А судьи кто? Кто скажет, соответствующим или несоответствующим образом организован процесс?

«Там, где есть хаос, там нет педагогики» (48 стр.).

Для Альберта Петровича или хаос, или «соответствующая организованность», или да, или нет.

Не умеет диалектически мыслить тов. Пинкевич.

«Это не значит, конечно, что нужно отказаться от учета этих неорганизованных воздействий, как это хочет нам при-

---

[1]) Педагогика. Том I, стр. 48. Изд „Работн. просвещ.“, 1928 г.

писать Шульгин. Этот учет производится целым рядом наук, и на первом месте — педологией, если говорить о развивающемся человеке, социологией и т. п. Результатами этого учета всегда пользовалась и будет пользоваться педагогика. Но это не значит, что педагог должен поставить своей основной задачей руководство этими — по существу своему не поддающимися руководству — явлениями, так как они находятся вне его воли».

Хорошо это «по существу своему не поддающимися руководству явлениями» [1]).

«А если В. Н. Шульгин выкинет из своих утверждений требование о включении в педагогический процесс так называемого стихийного воспитания, то ничего оригинального в его заявлениях не окажется. Это, как уже знает читатель, утверждали и мы. Больше того: подобного рода утверждения мы встречали и встречаем в архи-буржуазной западно-европейской педагогике» [2]).

Вот к чему зовет Альберт Петрович. Вот до чего дошел. Я очень благодарен ему за то, что и он сам, наконец, признал, что его утверждения — это такого типа утверждения, «которые встречаются в архи-буржуазной педагогике». Это верно. Я это и подчеркивал. И поэтому говорил я, что есть у нас с Альбертом Петровичем принципиальные разногласия, а не споры терминологические. Мы говорим, что там, на Западе, в Америке, замедляют стихийно идущий рост масс. Пинкевич, Калашников, у нас, предлагают ждать. Пусть идет, не наше это дело, это стихийный процесс. Вот когда выработаются стихийно «нормы поведения», когда выработаются типичные черты, вот тогда мы их «отберем» и будем прививать новому поколению людей. «Изучение и разработка вопросов организации воспроизводства этих отобранных типичных черт поведения» [2]) — этим занимается педагогика. А мы говорим — это хвостизм, стопроцентный хвостизм. Это буржуазии выгодно так ставить вопрос. Мы ставим его по-иному, мы предлагаем, мы настаиваем, мы требуем ускорения этого роста, организации стихийно идущего процесса обучения миллионов. Это делала, это делает партия в течение десятилетий, это можно сделать безгранично лучше и потому, что мы управляем страной, и потому, что производство в наших руках, и потому, что мы разрабатываем нашу науку, и она должна здесь, в этом нам помочь. В том числе и педагогика. В этом же весь смысл. В этом и есть новое наше и только наша задача. Если растущее сознание на Западе сплющивается, замораживается, тормозится, извращается, мы можем ускорить этот процесс, так как история работает на нас.

[1]) Педагогика. Том I, стр. 48. Изд. „Работн. просвещ.“, 1928 г.
[2]) Там же, стр. 46.
[3]) Калашников. Там же, стр. 21.

Вот почему, несмотря на то, что наша педагогика очень и очень плохо разработана, процесс учебы у нас в тысячи раз быстрее, чем где бы то ни было. Их педагогика — педагогика узды. Наша педагогика — ускорения. Но мы не только можем путем организации воздействия ускорить этот процесс, но в том же направлении работает на нас меняющаяся экономика.

Нет больше собственной хаты, коровы, лошади, плуга. Есть коммуна. Нет больше индивидуальных горшков, русской печи — столовая в коммуне. Не сидит за люлькой, не возится с печкой и в своем хлеву женщина. Она — полноправный член коммуны, работник. Не пищат на полу вместе с поросятами дети — они за общим столом в детсаду или площадке. Не встречают их матери и отцы только: они — дети коммуны. И о них она заботится, обо всех одинаково. Они — дети коммуны.

Все это вырабатывает новую психологию. И можно ускорить этот «стихийный» процесс, можно и нужно в него вмешаться. Мы знаем, куда его вести, как направить, и в этом должна помочь педагогика. А то без нее хозяйственники обходятся. От случая к случаю затруднения решают. Колхоз. Отдали туда крестьяне коров. Стали они общими. Но много связано с буренкой переживаний: моя корова, и по-иному к ней, лучше, чем к другим, и в колхозе относится крестьянка. Как быть? Придумали выход. Надо продавать коров. И покупать новых. Но где все купленные — все одинаковы. И быстрее отмирает собственническое. Таких случаев сотни, они очень разнообразны. Они типичны. Они повторяются всюду. Их можно бы изучить. Ускорить изживание старой психологии могла бы педагогика. То же, что со взрослыми, то и с детьми. И неверно, нельзя ставить вопрос так: пока стихийный процесс идет — дело психологии... пусть она изучает. Нет. Изучая, становящееся новое в процессе изучения помогать перестраивать. Перестраивая, изучать, — так должна быть поставлена проблема. Это — дело педагогики. Но этого не хотят признать наши друзья.

Мы живем в эпоху, когда у нас есть большие возможности переделывать психологию. Рука об руку с экономистами-хозяйственниками через все приводы общественные, партийные, профессиональные, государственные мы делаем это. И пора перестать болтать о том, «если это воздействие соответствующим образом организовано».

Только те, кто педагогику рассматривает как науку, помогающую овладеть навыками, только тот, кто не понимает своеобразия переходного периода, только тот, кто пытается ме-

шать советскому строительству, только слепой может не видеть того простого факта, что и массы, миллионные массы детей и взрослых хотят учиться, не откладывая учебу ни на час, и совласть этого же хочет, и массы хотят учиться, чтобы выбиться из нужды, голода, холода, и совласть хочет дать именно такие знания, которые помогли бы миллионам перестраивать окружающее, строить социализм, и совласть заинтересована в том, чтобы рабочие, крестьяне лучше управляли, лучше хозяйничали, а это можно только при том условии, когда они учатся, и массы, тянущиеся к управлению, хозяйству, хотят того же. В массе, в одном и том же направлении идет процесс. И это только у нас.

Мы хотим, чтобы миллионы не только управляли машиной, но становились бы и изобретателями. И этого же хотят миллионы. И нет предела этому процессу. Чем быстрее, лучше он идет, чем быстрее растут массы, тем быстрее будет коммунизм, в этом заинтересована партия. А как раз прямо в противоположном отношении дело за границей.

Смерть буржуазии — точные, верные знания масс. Буржуазия массы держит на голодном культурном пайке. К тому же кормит суррогатами.

Совсем по-иному у нас складывается этот процесс. И вот педагогика-то переходной эпохи и есть ускоритель этого «стихийно» идущего процесса. Она должна ему помочь, им овладеть. И никто из «архи-буржуазных педагогов» об этом не говорит. Об этом говорим только мы. И то, что этого не понимает А. П. Пинкевич, это говорит о том, что он в плену у этих архи-буржуазных педагогов.

Впрочем, это не новость. И если мы критикуем его, вскрывая его ошибки, это — борьба за Пинкевича. Не хотим мы его отдать буржуазии. Но для этого не надо замазывать расхождения. Они велики.

«На мой взгляд, — говорит Альберт Петрович в своем письме в коллегию НКПроса, — здесь очень уместна аналогия с агрономией. Задачей агрономии является воздействие на растение и животное, притом такое воздействие, которое давало бы наилучшие результаты с точки зрения интересов человека».

И немного дальше: «соображения, высказанные по отношению к агрономии, применимы и к педагогике...»

«Я полагаю, что педагогическим воздействие среди воздействий становится тогда, когда оно подчинено определенной и разумной воле». Удачный пример. Он лучше всего доказывает и то, что Альберт Петрович отрицает воспитание в процессе борьбы, в процессе работы... И то, насколько

Альберт Петрович справился и овладел диалектикой. Он и здесь делает то же, что в ряде других случаев. Вместо того, чтобы выявить своеобразие педагогического процесса, протекающего в социальной среде, вместо того, чтобы вскрыть эти новые закономерности, он пытается их скрыть путем плохой аналогии, приравняв человека к растению и животному, отождествив неотождествимое взаимоотношение человека с растением. Но так выращивают животных, растения. Это верно. Но человек сам учится в борьбе и строительстве. И к воздействию на него процесс воспитания не сводится. Не признает этого Альберт Петрович Пинкевич и тем нарушает, тем борется с диалектикой.

И, наконец, последнее замечание:

«В. Н. Шульгин очень часто цитирует Ленина. Он хочет показать, что им и только им одним правильно поняты высказывания Ленина. Как всегда, у Владимира Ильича Ленина имеется очень много совершенно верных замечаний (!) и в области педагогической работы. Его взгляды являются принципиальным фундаментом нашей советской педагогики. Однако у В. Н. Шульгина замечается стремление использовать то или иное место из сочинений или речей Ленина в подтверждение своих выступлений, без учета того обстоятельства, что В. И. Ленин говорил о том или ином вопросе, отнюдь не стремясь к установлению научно-педагогической терминологии (!). Вряд ли правильно, выхватывая отдельные места из сочинений великого вождя, приводить их как образец научно-педагогической терминологии» [1]).

Таким образом не только с нами, но и с Лениным у Альберта Петровича «терминологические» споры. И это характерно. Именно тем, кто борется с нами, приходится спорить и с Марксом, и с Лениным. Это мы видели на примере с А. Г. Калашниковым. Это же мы видим и с Альбертом Петровичем.

Правда, он говорит, что спор «терминологический», что и происходит он от беспечности, видимо, Владимира Ильича к научно-педагогической терминологии. Но это неверно. Спор по существу как с нами, так и с Лениным.

В. Н. Шульгин.

НАШИМ КРИТИКАМ.

Появление двух первых сборников нашего Института вызвало оживленную дискуссию как на многочисленных собраниях и совещаниях, так и в печати. Таким образом одна из поставленных нами целей — вызвать обсуждение

[1]) „Вопросы советской педагогики“, сб. 1-й, стр. 47.

проблем научной марксистской педагогики и тем стимулировать их разработку — достигнута. Проблема поставлена, и вряд ли теперь кто-нибудь возьмется утверждать, что она поставлена несвоевременно. Вряд ли кто-нибудь возьмется сейчас утверждать, что марксистская педагогика есть, что мы имеем разработанную систему марксистской педагогики. Вряд ли кто-нибудь возьмется теперь утверждать, что нам не надо особенно беспокоиться по части теории, что достаточно программ ГУС'а и практики советской школы, а такие утверждения нашли место в начале дискуссии. Необходимость работы над теорией педагогики осознана. Работа началась той дискуссией, которая развернулась вокруг определения предмета педагогики, её границ, методологии. Совершенно несомненно, что мы находимся лишь в первом этапе дискуссии, в этапе критическом по преимуществу, хотя основные точки зрения спорящих сторон выяснились уже и сейчас с достаточной очевидностью и напрасны ссылки наших противников на туманность и неясность наших формулировок, напрасны попытки затушевать различие точек зрения на коренные вопросы теории ссылками на то, что де ведь и мы тоже раньше это же самое говорили.

В чем же основная сущность спора? 1) В различном понимании педагогического процесса, в различном понимании роли социальных факторов в воспитании, в различном толковании проблемы стихийности и сознательности в педагогике. 2) В различной оценке качественного своеобразия той эпохи, эпохи переходной от капитализма к коммунизму, в которой мы живем. 3) Вытекающем отсюда различном толковании предмета педагогики и ее границ.

«Я не знаю, кто из педагогов-марксистов отрицал значение для приобретения опыта социальной среды. Надо совершенно не уметь читать, чтобы говорить, что кто-то не хочет в предмет педагогики «включать» стихийный, воспитательный процесс, который все больше и больше становится организованным», — спрашивает тов. Калашников, цитируя тов. Шульгина. Однако этот кто-то и есть не кто иной, как сам тов. Калашников.

Не отрицая роли социальной среды в социальном формировании человека, именно он настойчиво убеждает читателя, что изучение это «вероятно, наиболее мощной, по своим формирующим социальное поведение возможностям части среды» не должно и не может быть предметом педагогики.

В одном случае изучением этой группы воспитывающих факторов должна заниматься, по его совету, социальная психология, в другом—педагогическая социология, но только не педагогика.

Признание необходимости изучения формирующих поведение человека сил среды, хотя бы и не педагогики, а какой-либо другой науки, есть несомненный шаг вперед. В этом мы видим первое завоевание данного этапа развернувшейся дискуссии. Ибо до настоящего времени, хотя тт. Калашников, Пинкевич и другие и утверждают, что не было таких педагогов-марксистов, которые толковали бы педагогический процесс вне учета социальных факторов, все же дальше словесного констатирования факта влияния среды на воспитание дело не шло. Воспитывающая роль среды не считалась достойным внимания педагогики вопросом изучения, несмотря на то, что каждый из педагогов-практиков, кто хоть сколько-нибудь серьезно подошел к попытке осуществлять воспитательную работу школы, немедленно убеждался в том, что без контакта с окружающей школу средой разрешить задачи воспитания школа не в состоянии. Она может с большим или меньшим успехом нагрузить головы своих учащихся определенной суммой знаний, но влиять на формирование идеологии, поведения учащихся без опоры, без учета воспитывающих факторов среды, она бессильна. Практика советского педагога вплотную подвела его к проблеме среды. В теории же признание воспитывающей роли среды никак не влияло ни на определение предмета педагогики, ни на толкование педагогического процесса. Теория оказалась в хвосте.

Итак, дискуссия, несомненно, способствовала выявлению важности проблемы среды в воспитании и необходимости изучения этого наиболее могущественого и наименее исследованного фактора воспитания. В этом, повторяем, несомненное завоевание данного этапа, несомненное продвижение вперед. Однако, было бы ошибкой, констатировав это завоевание, почить на лаврах. В этом вопросе еще достаточно неясности и недоговоренности, которые необходимо устранить. Ведь и сейчас еще наша попытка включить в предмет педагогики изучение воспитывающей роли среды вызывает ожесточенные нападки, обвинения в стирании границ педагогики, в универсализме, в империализме и проч. Ведь и сейчас еще тов. Калашникова, например, признание воспитывающей роли среды не заставило еще изменить понимание сущности педагогического процесса, сущности воспитания. Правда, вместо употреблявшейся им ранее трактовки воспитания, как социального приспособления, он вслед за нами теперь говорит о социальном формировании (пусть читатель не примет это указание за «терминологический спор», дело не в термине только, а в несомненном изменении понятия: социальное приспособление

подчеркивает пассивную трактовку воспитания и отношения личности к среде, свойственно общей педагогической концепции тов. Калашникова, социальное формирование же устраняет этот пассивный элемент).

Однако эти частичные уступки не изменяют всей концепции в целом. Тов. Калашников продолжает утверждать, что педагогический процесс это есть лишь целевое произвольное формирование человеческого поведения и только оно. И в доказательство правильности своей позиции мобилизует, с одной стороны, Энгельса и Плеханова, с другой — «историко-социологический генезис» воспитания. Остановимся сначала на теоретической защите позиций тов. Калашникова.

В качестве отправного пункта теоретической защиты своей позиции тов. Калашников приводит незаконченную цитату из статьи Маркса и Энгельса («Архив», том 1), посвященной критике немецкой идеалистической философии: «До сих пор мы рассматривали обработку природы людьми. Другая сторона — это обработка людей людьми...» «Эти две фразы-цитаты так же диалектически между собой связаны, как и основные положения исторического материализма: общественное бытие определяет сознание, но и общественное сознание определяет бытие». Этот последний процесс, т.-е. процесс формирования индивидуального и коллективного бытия под действием общественного сознания, и есть то, что Маркс и Энгельс называют обработкой людей людьми или что мы называем целевым изменением социального поведения с помощью воспитания или самим воспитанием». Откуда же это следует, что обработка людей людьми и есть целевое изменение социального поведения с помощью воспитания, в праве спросить читатель. «Это следует из того, что всякая обработка, в том числе и обработка людей людьми, производится с определенной целью, по определенному плану и с учетом получаемых результатов, а это, как мы увидим далее, и является главными признаками воспитания». Не знаю, удовлетворился ли читатель такими об'яснениями, нас они никак не могут удовлетворить. В самом деле, откуда следует, что всякая обработка, в том числе и обработка людей людьми, производится с определенной целью, по определенному плану и с учетом получаемых результатов? Это в капиталистическом-то обществе, где люди являются рабами созданных ими общественных отношений, где даже производство материальных ценностей, т.-е. обработка природы людьми, никак не может быть организована по плану? Кто дал право тов. Калашникову отождествлять обработку людей людьми с целевым изменением социального поведения? Эту

произвольность толкования тов. Калашников пытается об'яснить дальше. «Изменение и переделка людей всегда совершается двумя путями: один путь есть изменение производственно-экономического базиса, а второй путь есть путь сознательного изменения воздействующих на поведение масс надстроек в интересах господствующих классов».

В каком соотношении с этими двумя путями находится тот путь изменения человека, который указывает одной страницей дальше того же «Архива» Маркс и Энгельс? «Как для массового порождения этого коммунистического сознания, так и для выполнения самого дела, необходимо массовое изменение сознания, которое возможно только в практическом движении, в революции; следовательно, революция необходима не только потому, что нельзя никакими иными способами свергнуть господствующий класс, но и потому, что свергающий класс может только в революции очиститься от всей грязи старого общества и стать способным создать новое общество» («Архив», том I, стр. 226).

Не бесполезно также напомнить еще раз 3-й тезис о Фейербахе. Материалистическое учение об изменении обстоятельств и воспитания забывает, что обстоятельства изменяются людьми и что воспитатель сам должен быть воспитан. Оно поэтому должно дробить общество на две части, из которых одна стоит над ним.

Совпадение изменений, обстоятельств и человеческой деятельности или самоизменения может быть постигнуто и рационально понято только как революционная практика.

Вот это-то последнее, что «совпадение изменений, обобстоятельств и человеческой деятельности или самоизменения может быть рационально понято только как революционная практика», и остается, видимо, непонятным тов. Калашникову, и, видимо, поэтому так трудно тов. Калашникову отказаться от трактовки педагогического процесса как целевого воздействия воспитания (будь этот воспитатель даже и собирательным лицом в виде государства), стоящего над обществом, и именно в силу этого так бесплодны его обращения к теоретикам марксизма.

Дальнейшие попытки тов. Калашникова использовать теоретиков марксизма для выяснения проблемы стихийности и сознательности в педагогическом процессе не менее бесплодны. Здесь все полно противоречий, догматизма, непонимания революционной сущности марксизма.

Начнем с непосредственного продолжения цитированного выше абзаца.

«Если второй процесс (т.-е. путь сознательного изменения воздействующих на поведение масс надстроек) подлежит

полному общественному контролю со стороны господствующих классов, то первый процесс, т.-е. изменение базиса в классовом обществе,—а мы пока еще живем в нем (тов. Калашников не упускает случая подчеркивать везде это «пока»),—не подлежит полностью контролю со стороны общества. Вот что говорит по этому поводу Плеханов вслед за Энгельсом: «Характер экономической структуры и то направление, в котором изменяется этот характер, зависит не от воли людей, а от состояния производительных сил и от того, какие именно изменения в производственных отношениях возникают и становятся нужными для общества вследствие дальнейшего развития этих сил».

В этом отрывке мы видим, во-первых, преувеличенное представление автора о «полноте общественного контроля» в области идеологических воздействий; во-вторых, и типичную для блаженной памяти «экономистов» трактовку вопроса о роли экономических факторов.

Возьмем хотя бы такой пример для иллюстрации «свободы» буржуазии в области идеологических влияний, как вопрос о всеобщем обучении. Будучи вынуждена в целях наиболее эффективного использования рабочей силы (культурный рабочий дает большую производительность труда по сравнению с менее культурным) встать на путь начального обучения детей трудящихся, буржуазия подрубает основной сук, на котором держится ее господство — темноту и невежество народных масс, ибо, дав в руки рабочему такое орудие, как грамотность, она открывает для него пути гораздо более быстрого роста классового самосознания, чем оно развивается при условиях, когда рабочий не владеет одним из наиболее могущественных средств социального общения — печатным словом. Где здесь кончаются «свободы» и начинаются «необходимости»?

Все мы знаем, что буржуазия, встав на путь вооружения народа печатным словом, всячески пытается поставить под свой контроль печатную продукцию. Однако может ли она подчинить ее своему полному контролю, как это думает тов. Калашников? Конечно, нет, ибо борющийся класс, пролетариат, как ни ограничены в капиталистическом обществе его материальные и даже духовные средства производства своей печати, все же находит пути и средства делать печатное слово орудием идеологического влияния своего класса.

Даже в диких условиях того гнета, которым характеризовался царский режим в России, все же это самое печатное слово было одним из мощных орудий нашей пропаганды и агитации.

Так что утверждать, что буржуазия может иметь полный контроль над идеологическими факторами влияния, это значит не видеть борьбы классов, не дооценивать в идеологической борьбе роли класса, борющегося за высвобождение народных масс от идеологического гнета отживающих, осужденных историей классов.

Обратной стороной той же концепции мыслей является преуменьшение возможностей произвольно изменять экономический базис и особенно подчеркиваемая автором полная аналогия и в этом отношении условий капиталистического общества и общества переходной эпохи. Случайно ли то обстоятельство, что именно сейчас, когда мы не на словах, а на деле, практически заняты реконструкцией народного хозяйства, изменением именно его технической базы и экономики, Калашников подчеркивает, что «изменение базиса в классовом обществе, — а мы пока живем еще в нем», — не подлежит общественному контролю.

Не напоминает ли такой способ трактовки базиса и надстройки трактовки роли экономических факторов Каутским в его последней работе: «Материалистическое понимание истории». Каутский пишет: «Дело в том, — поясняет тут же Каутский, — что материалистическое понимание истории, не отрицая силы человеческой воли, указывает, однако, что она может быть победоносной и непобедимой лишь в том случае, когда она действует в направлении, определяемом экономическими условиями, и когда она держится каждый раз в отведенных ей границах возможного. Воля, пренебрегающая материалистическим пониманием истории, не создает ничего прочного, обречена на провал, невзирая на мимолетные успехи, которые она отстаивает с крайней беспощадностью и кровавым террором».

«Смысл этой последней тирады ясен. Задача марксизма и его исторического учения состоит в том, чтобы держать массы в узде, связать историческую инициативу пролетариата, а не в том, чтобы эту инициативу развязать, руководя ею и направляя ее по пути, подготовленному предшествующим развитием и данным соотношением классовых сил. Каутский явно искажает марксизм, подменяет его либеральным и педантски-трусливым учением о том, что воля должна действовать в строго отведенных рамках возможного», — дает справедливую оценку трактовки Каутского тов. Фурщик в своей статье «Под знаменем марксизма» 9—10 за 1928 г. «Каутский и диалектический материализм».

К этому непониманию, выражаясь мягко, Калашниковым качественного своеобразия переживаемой нами эпохи и взаимозависимостей между экономикой, политикой и педагогикой мы вернемся еще в дальнейшем изложении.

Продолжим анализ дальнейших «использований» Калашниковым теоретиков марксизма.

А дальше следует цитата из Энгельса: «Люди сами делают свою историю, но они до сих пор делали ее даже внутри отдельных обществ не по общей воле и не по общему плану. Их стремления взаимно перекрещивались, и именно поэтому во всех таких обществах царствует необходимость, дополнением и внешней формой проявления которой служит случайность».

Как трактует эту цитату Калашников?

«В этих словах Энгельса и лежит об'яснение той части социального формирования человека, которую мы называем неорганизованным или стихийным. Оно случайно или стихийно не потому, что произвольно, а потому, что необходимо и не зависит от воли одного человека или отдельных его групп». А, если бы оно зависело от воли одного человека или отдельных групп, перестало ли бы оно быть стихийным и «необходимым»? И разве та часть, которая, по мнению Калашникова, произвольна, действительно «свободна»?

И разве в этом смысл цитаты Энгельса?

Почему «во всех таких обществах» царствует необходимость? Потому ли, что отсутствует элемент воли, т.-е. целевого устремления отдельного человека или отдельных групп? Нет, не потому: «люди сами делают свою историю», — говорит Энгельс, — т.-е. они ставят суб'ективно цели и пытаются «делать» историю по какому-то плану. Элемент воли, произвольных усилий отдельных групп налицо, но эта воля не является и не может являться в капиталистическом обществе общей волей, действия этих отдельных групп не могут быть построены по общему плану.

Именно поэтому «перекрещивались взаимно стремления», именно поэтому в таких обществах царствует необходимость.

Дело не в произвольности или непроизвольности, как хочет истолковать эту цитату Калашников, а в невозможности в классовом обществе иметь общий план, общую волю.

Так что причина стихийности или неорганизованности лежит не в зависимости от воли, от целенаправленности, а в зависимости от отсутствия общности действий, общности плана, общности целей. Именно это мешает организованности, препятствует «свободе» овладевания социально-экономическими и идеологическими факторами, «свободе» делать свою историю и подчинять такое общество законам необходимости.

Этого не видит, не хочет видеть Калашников.

Ибо, если бы корни неорганизованности, стихии, Калашников видел там, где их видел Энгельс — в отсутствии общего плана, общей воли,— тогда не мог бы он утверждать,

что «метод планового хозяйства, являющийся преодолением анархии капиталистического производства (только ли анархия производства, а разве вместе с этим не преодолевается и анархия общественных отношений? Эту сторону, видимо, также не случайно замалчивает Калашников), с одной стороны, и яркая классовая целеустремленность различных политических мероприятий — с другой, ни в какой мере (подчеркнуто нами. М. К.) не ликвидируют социального формирования человека в его прежнем толковании, т.-е. если оставить биологию в стороне, последнее будет состоять из двух процессов: процесса стихийного, необходимого в данных общественных условиях формирования психики человека, и процесса целевого, организованного воспитания. Теперь читателю ясно, почему замалчивает тов. Калашников ту сторону планового начала, которая является преодолением не только анархии производства, но и анархии общественных отношений. Все это для того же, чтобы стереть, затушевать то качественно новое, что несет с собой переходная эпоха, чтобы поставить знак равенства между капиталистическим обществом и обществом переходной эпохи.

Такова связь между политикой и педагогикой в научных построениях Калашникова; таков политический смысл использований теоретиков марксизма.

Перейдем теперь к выводам, которые предлагает читателю тов. Калашников в результате своего теоретического экскурса и использования цитат Маркса, Энгельса и Плеханова.

«Таким образом «стихийность», или, что то же самое, необходимое и не зависящее от человеческой воли формирование социального поведения человека, всегда (подчеркнуто нами. М. К.) имеет место в человеческом обществе».

Не слишком ли спешите вы, тов. Калашников, с такими обобщениями? Нельзя же рассчитывать на такую короткую память читателя, что он успеет через пять строк забыть цитированного вами же Энгельса, который говорил и, видимо, не случайно, что «до сих пор» люди делали свою историю по законам необходимости.

Впрочем, на это забвение тов. Калашниковым конкретных исторических условий, в пределах которых устанавливали основоположники марксизма действие тех или иных закономерностей, указывали мы и в предыдущей нашей статье. Видимо, оно и позволяет ему, с одной стороны, стирать специфичность переходной эпохи и не видеть ее качественного своеобразия, а с другой — позволяет с такой беспечностью выводить «общие» законы, которые действуют всегда и тем самым никогда. Пренебрежение ленинским методологическим требованием давать «конкретный анализ конкретной ситуации», больно бьет методологию Калашникова.

Продолжим выводы тов. Калашникова. «Однако, — продолжает он, — внутри его (т.-е. «стихийного» формирования), уже начиная с ранних ступеней развития человечества, возникают направляемые групповыми, сословными и классовыми интересами формы целевого, а, следовательно, произвольного и планомерного воздействия на поведение человека. Итак, внутри необходимо-закономерного воспроизводства социального человека, которое мы условно называем неорганизованным воспитанием, поскольку приходится держаться в рамках педагогической терминологии, возникает и развивается процесс произвольного и целевого формирования человеческого поведения, которое мы называем организованным воспитанием или педагогическим процессом. Основными признаками, характерными для этой части формирования социального человека, являются таким образом цель, социально и классово детерминированная, организованность воздействия и учет получаемых результатов».

Видимо, для доказательства именно этого вывода и была мобилизована тов. Калашниковым теория марксизма.

В какой же мере этот вывод марксистски обоснован, марксистски выдержан? Выше мы уже говорили, что устанавливаемый Калашниковым принцип разграничения между неорганизованным и организованным педагогическим процессом, между «необходимостью» и «свободой», между «стихией и сознательностью» в воспитании по признаку наличия или отсутствия воли, сознательной целевой направленности («стихийность» или, что то же самое, необходимое, не зависящее от человеческой воли,—организованный педагогический процесс,—это произвольное целевое формирование, где имеется налицо цель, организованность воздействий и учет получаемых результатов) находится в явном противоречии с приводимой им же цитатой Энгельса. Остается показать, что это утверждение находится в явном противоречии не только с данной цитатой Энгельса, но и с марксистской теорией в целом и уводит читателя от диалектического метода по меньшей мере к прагматизму. Для этого обратимся к той части высказываний Энгельса, где он дает анализ и оценку методологическим приемам анализа, подобным тем, которыми оперирует т. Калашников. Извиняемся за несколько длинную выдержку, но она совершенно необходима.

«История развития в человеческом обществе существенно отличается от истории развития в природе. Именно: в природе (поскольку мы оставляем в стороне обратное — влияние на нее человека) действуют одна на другую лишь слепые, бессознательные силы, и общие законы проявляются лишь путем взаимодействия таких сил. Здесь нигде нет сознанной, желанной цели: ни в бесчисленных кажущихся случайностях, видимых на поверхности, ни в окончательных результатах, по-

казывающих, что среди всех этих случайностей явления совершаются сообразно общим законам. Наоборот, в истории общества действуют люди, одаренные сознанием, движимые убеждением или страстью, ставящие себе определенные цели. Здесь ничто не делается без сознанного намерения, без желанной цели (подчеркнуто нами. М. К.). Но как ни важно это различие для исторического исследования, особенно отдельных эпох и событий, оно нимало не изменяет того факта, что ход истории определяется общими законами. В самом деле, на поверхности явлений и в этой области, несмотря на сознанные и желанные цели людей, царствует кажущаяся случайность. Желанное совершается лишь в редких случаях; по большей же части цели, поставленные себе людьми, приходят во взаимные столкновения и противоречия или оказываются недостижимыми, частью по своему существу, частью по недостатку средств. Столкновения бесчисленных отдельных стремлений и отдельных действий приводят в области истории к состоянию, совершенно подобному тому, которое господствует в бессознательной природе. Действия имеют известную желанную цель; но результаты, вытекающие из этих действий, часто вовсе нежелательны. (Где же здесь учет получаемых результатов, т. Калашников? М. К.). А если они, повидимому, и соответствуют желанной цели, то, в конце концов, они несут с собой далеко не одно то, что было желательно. Таким образом кажется, что в общем случайность одинаково господствует и в исторической области. Но где на поверхности господствует случайность, там сама эта случайность всегда оказывается подчиненной внутренним, скрытым законам. Все дело в том, чтобы открыть эти законы.

Каков бы ни был ход истории, люди делают ее так: каждый преследует свои собственные цели, а в результате множества действующих по различным направлениям стремлений и их разнообразных воздействий на внешний мир получается история. Вопрос сводится, стало быть, к тому, чего хочет это множество отдельных лиц. Воля определяется страстью или убеждением. Но те влияния, которыми, в свою очередь, непосредственно определяется страсть или убеждение, далеко не одинаковы. Иногда они исходят от внешних предметов, иногда — от идеальных двигателей: честолюбия, «восторженной любви к истине и праву», личной ненависти или даже всякого рода прихотей. Но, с одной стороны, мы уже видели, что действующие в истории многие единоличные стремления в большинстве случаев ведут за собой совсем не те последствия, какие имелись в виду. Очень часто эти последствия прямо противоположны желаниям деятелей. И уже по одному этому побуждения, руководящие деяте-

лями, имеют в последнем счете лишь второстепенное значение. А с другой стороны, является новый вопрос — о том, каковы же те силы, которые дали воле людей то или иное направление, каковы те исторические причины, которые отразились в головах деятелей в виде данных побуждений.

Старый материализм никогда не задавался таким вопросом. Взгляд его на историю,— поскольку он имел такой взгляд,— был существенно прагматический. Он судил об исторических событиях сообразно побуждениям деятелей, делил этих деятелей на честных и плутов и находил, что в большинстве случаев честные оказывались в дураках, а плуты торжествовали. Из этого обстоятельства для него вытекал лишь тот вывод, что в истории очень мало назидательного, а для нас вытекает тот, что в исторической области старый материализм изменял себе, считая действующие там идеальные побудительные силы последними причинами событий, вместо того, чтобы исследовать, что за ними кроется, каковы побудительные силы этих побудительных сил».

Из всего сказанного нами ясно, что корни «стихийности» и сознательности, неорганизованности и организованности, «необходимости» и «свободы» педагогики капиталистического общества лежат не в наличии или отсутствии целевых устремлений отдельных лиц, групп или классов, не в организованности или неорганизованности их воздействий, а в анархии общественных отношений капиталистического общества. Что неорганизованный педагогический процесс становится организованным, вырывается из узды «необходимости» и становится «свободным» не с того момента, когда в нем появляется цель, та или иная система воздействия и организатор педагогического процесса (теперь, впрочем, об этом признаке организованного педагогического процесса Калашников умалчивает), а в тот момент, когда метод планового хозяйства, преодолевая анархию производства, начинает преодолевать анархию общественных отношений. Когда, действуя на основе законов «опознанной необходимости», мы можем не «противопоставлять стихийному воспитанию целевое и плановое изменение человека» (стр. 23), как это представляется необходимым Калашникову, в условиях переходной эпохи, а овладевать стихийными факторами формирования человека, усиливая общность воли, общность плана. О противопоставлении организованного воспитания стихии, среде говорит буржуазная педагогика, потому что так называемый «организованный» педагогический процесс в капиталистическом обществе, представляя собой одну из сторон классового насилия и угнетения буржуазии, не может действовать на основе законов исторического развития общества. Буржуазия не может изжить, устранить эту противоречивость воль, стремлений,

планов различных групп, которые действуют в классовом обществе, потому что она не ставит своей задачей уничтожение классов. Поэтому она может лишь на время обуздать, задержать, затормозить развитие и влияние этих «стихийных» факторов среды; тот же общественный строй, который ставит своей задачей, и не только ставит, но и в своей политике практически осуществляет ликвидацию, уничтожение классов, не противопоставляет, а помогает, ускоряет системой своих идеологических воспитательных воздействий рождение новых общественных отношений, в корне убивающих эту анархию и стихию в формировании социального поведения людей. Больше того, эту систему-то своих воспитательных воздействий строим мы в основном на активном участии масс в этом переустройстве общественных отношений. Вот почему мы утверждаем, что проблема стихии и сознательности, «свободы» и «необходимости», организованности и неорганизованности педагогического процесса в переходную эпоху ставится по-иному, что взаимоотношения этих элементов становится принципиально иным в переходную эпоху, что те признаки организованного воспитания, которые Калашников склонен выводить как общие признаки, действующие всегда, являются лишь разновидностью, свойственной классовому обществу, что так «организованный» педагогический процесс представляет собой не что иное, как педагогическую политику господствующего класса.

В заключение этой части считаем необходимым об'яснить, почему мы так долго задерживали внимание читателя на разборе всего лишь двух страничек из 40 страниц, которые имеет статья Калашникова. Во-первых, потому, что именно в них, по нашему мнению, находится ключ к об'яснению всей хотя и противоречивой в частностях, но в своей основной установке все же достаточно определенной концепции автора; во-вторых, потому, что всякого рода оппортунизм в настоящее время, в условиях советской России, не может выступать иначе, как в марксистских одеждах. Открытая ревизия марксизма, как научного метода познания в отношении общественных наук, у нас заранее обречена на неудачу. Всякий ревизионист революционного марксизма, выступающий в советской печати, делает это под прикрытием теории марксизма. Вскрывать реакционную сущность, скрывающуюся под марксистской фразеологией, — такова задача нашей борьбы на идеологическом фронте, которую мы и пытались выполнить.

Обратимся теперь к «историко-социологическому» обоснованию т. Калашникова. И здесь мы встречаем под внешне марксистской фразеологией непонимание диалектики развития и внутреннюю противоречивость в положениях автора. Нам представляется, что развитие воспитания может быть

уложено в гегелевскую триаду. Теза — это организация воспитания в периоды до разделения общества на классы, до организации государства.

Там тоже люди воспитывались, там тоже происходил процесс социального формирования, однако специально организованного аппарата воспитания не было. Поэтому историки педагогики любят употреблять для характеристики этого периода термин «естественное воспитание». Передача подрастающему поколению накопленного опыта происходила в процессе их непосредственного участия в производительном труде и общественных отношениях своей общины. Законно отдать себе отчет в том, происходило ли это только в силу примитивности культуры, незначительности этого накопленного опыта, низкой материальной базы и слабого развития производительных сил общества того периода, и явилось ли выделение воспитательных функций в особую социальную функцию только результатом усложнения культуры, возросшей сложности накопленного предыдущими поколениями социального опыта, подлежащего передаче следующим поколениям, как это практикует т. Калашников, или решающую роль в этом выделении сыграло разделение общества на классы и присвоение господствующим классом функции воспитания,— есть результат появившихся классовых противоречий. Когда воспитывать в «естественном» порядке становилось невозможно, ибо «естественные» факторы социальной среды формировали идеологию и поведение в ином направлении, чем это необходимо господствующему классу. Не явилось ли присвоение государством воспитательных функций фактом экспроприации не только орудий и средств производства материальной культуры, но и присвоением средств производства так называемой духовной культуры? «Мысли господствующего класса являются в каждую эпоху господствующими мыслями, т.-е. класс, являющийся господствующей материальной силой общества, является в то же время его господствующей духовной силой. Класс, могущий распоряжаться средствами материального производства, располагает в то же время благодаря этому средствами духовного производства, так что благодаря этому он господствует в то же время в общем над мыслями тех, у которых нет средств для духовного производства».

Совершенно несомненно, что знание и наука, становящиеся более значительным слагаемым в общей сумме средств производства, становящиеся не только средством производства духовной культуры, но и средством производства материальной культуры, экспроприируются господствующими классами. Поэтому организованный педагогический процесс представляется нам не воспроизводством типических и общественно-необходимых черт, рассеянных или накопляемых в процессе «стихийного» формирования человека, а экспроприацией со стороны господствующего класса накопленных культурных навыков и знаний в пользу своего класса, а затем господствующие классы, вынужденные диалектикой развития общества распространять часть культурных ценностей и на трудящиеся массы (грамотность), обращают этот организованный процесс против «естественного» воспитания, в условиях которого протекает социальное формирование сознания и поведения трудящихся. Вот эта антитеза — период, когда «организованный педпроцесс» приходит в столкновение со «стихийным» воспитанием, с классовой средой и, противопоставляя себя среде, на время задерживает, тормозит естественное формирование сознания, производящееся «стихийными» силами классово направленной против него среды. Если же согласиться с трактовкой Калашникова, то необходимо притти к тому, что организованный педагогический процесс, напр., народная школа, в буржуазном обществе будет воспитывать интернациональное сознание, классовую солидарность, ненависть к буржуазии потому, что эти черты типичны для «стихийного» процесса формирования идеологии в среде рабочего класса, потому, что они общественно-необходимы для трудящихся. Таких примеров, однако, нам история капиталистического общества не давала. Наоборот, даже наиболее зоркие и талантливые представители буржуазной педагогики, трактующие сейчас о педагогике среды, не могущие не видеть, куда и как формирует сознание подрастающего поколения и взрослых рабочих «стихийный» процесс воспитания, т.-е. их классовая среда, не только не предлагают воспроизводить эти типические черты психологии и поведения рабочего подростка в системе «организованного» воспитания, а наоборот, изыскивают все новые и новые средства борьбы с этими типическими чертами поведения (усиление религиозной пропаганды, проповедь классового мира, воспитание любви к отечеству и т. д.). Не годится, т. Калашников, ваша интерпретация истории: не об'ясняет она основного, существенного в природе «организованного педагогического процесса», протекающего в условиях капиталистического общества.

Правда, и т. Калашников оговаривается, что «не всегда в то же время типическое является и всеобщим даже для данной общественной группы или общественого класса». А вот о том, что это типическое никогда не может быть всеобщим для различных классов капиталистического общества, об этом т. Калашников, к сожалению, умалчивает, а ведь это колеблет фундамент всей его исторической концепции, так как опять вступает в конфликт с основными принципами марксистской методологии. «Если при рассмо-

трении исторического процесса отделить мысли господствующего класса от самого господствующего класса, если об'ективировать их, придав им самостоятельное значение, и ограничиться голым констатированием того, что в известную эпоху господствовали такие-то и такие-то мысли, не интересуясь условиями производства и производителями этих мыслей,— если, следовательно, оставить в стороне индивидов и историческую обстановку, лежащую в основе мыслей, то можно, например, сказать, что в эпоху господства аристократии господствовали понятия — честь, верность и т. д., в эпоху господства буржуазии — понятия: свобода, равенство и т. д. Вообще говоря, это воображает себе и сам господствующий класс. Эти господствующие понятия будут иметь тем более общую форму, чем более вынужден господствующий класс представить свои интересы как интересы всех членов общества. Господствующий класс имеет сам, вообще говоря, представление, что эти понятия господствуют, и отличает их от господствовавших представлений прежних эпох тем, что представляет их в качестве вечных истин» («Архив Маркса и Энгельса», том I).

Вернемся, однако, к дальнейшему анализу исторического развития процесса воспитания. Итак, организованный педагогический процесс в капиталистическом обществе представляется нам не воспроизводством типических и общественно-необходимых черт, вызревающих в процессе воздействия среды на индивидуумов, а организацией идеологического гнета господствующего класса, противопоставляющего себя социальному формированию протекающему в «естественных» условиях взаимоотношения человека со средой. Организация воспитания в классовом обществе есть антитеза «естественному» воспитанию доклассового общества.

Каковы же перспективы дальнейшего развития? Как изменится организация воспитания при уничтожении классов, при отмирании государства? Не сведется ли тогда педагогический процесс к правильно-организованной системе социальных воздействий, к «естественному» воспитанию в процессе участия воспитывающихся в правильно-организованном общественном труде? Не будет ли это синтезом, сознательно воспроизводящим на более высокой общественной и технической базе ту форму «стихийного» воспитания через участие в социальной жизни, которая имела место на ранних ступенях развития человечества? Мы полагаем, что перспектива развития именно такова.

Но это — далекие перспективы. Какое нам до них дело?— спрашивают часто педагоги-практики. Упрек в перепрыгивании из царства необходимости в царство свободы бросает нам и т. Калашников. Так ли это на самом деле? Действительно ли не нужна нам ясная и отчетливая перспектива

улавливания тенденций развития? Может быть, справедлив гнев т. Калашникова и многих «реальных» политиков, солидаризирующихся с ним?

Для решения этого вопроса необходимо обратиться к тому, как отражается та или иная перспектива на практике сегодняшнего дня. Перед нами сейчас поставлена проблема воспитания. Примерно с весны нынешнего года мы усиленно фиксируем внимание школы, внимание педагогической печати на вопросах воспитания. Совершенно естественным становится вопрос, какими средствами располагает школа, располагает педагог для разрешения этой задачи. Представим себе на минуту, что эту задачу сегодня мы попробовали бы решать вне учета социальной среды, в которой работает школа. Поставленный так вопрос, мне кажется, делает совершенно очевидным для каждого педагога, занимающегося практической педагогической работой, всю безнадежность такой постановки. Он был бы, несомненно, обречен на неудачу, если бы он попробовал эту проблему решать силами школы и силами педагога только. Это не значит, что школа и педагог — такие вещи, которые можно сбросить со счета. Ни в какой мере. Но они сильны постольку, поскольку они сейчас уже имеют в окружающей их социальной обстановке своих воспитателей. В противном случае, конечно, их задача не будет выполнена.

Второй вопрос из педагогической практики, которым я позволю иллюстрировать актуальность этой проблемы именно для сегодняшнего дня, это вопрос относительно общественно-полезной работы. Школа занимается этим делом в течение 4—5 лет. Откуда всплыла и почему встала перед нами эта проблема? Если вспомнить 4 года тому назад, когда она была только что поставлена, не казалась ли она тоже педагогической утопией, не было ли тогда возражений, опасений, иронического, пренебрежительного отношения: вот еще одна новая затея, на какие вы там дела поднимаете ребят, которым надо сидеть и учиться в школе, зачем им участвовать в выборах, перевыборах советов, что они в этом деле понимают, зачем это нужно. Такие разговоры были массовым явлением 4 года тому назад. Сейчас, — в этом наше огромное достижение, огромный темп нашего продвижения, — сейчас этого вопроса уже не возникает. Этот вопрос становится ясным. Становится ясно, что нужен не только учет социальных моментов, формирующих поведение ребят, но необходимо и возможное использование этих факторов в деле воспитания, что втягивание детей в переустройство социальных отношений — совершенно необходимый момент в нашей воспитательной работе с ребятами. А если вспомнить все трудности, которые стояли при развертывании этой общественно-полезной работы 3—4 года тому назад, степень подготовленности общественного

сознания не только педагогических, но и широких общественных кругов к этому воросу? Они у всех у нас на памяти. С каким непониманием сталкивались те передовые педагоги школы, которые первыми приходили на эту работу: зачем, для чего, почему школа должна заниматься своей учебной работой в стенах школы? Я думаю, что эти две иллюстрации с достаточной убедительностью говорят. Отсутствие перспективной линии чрезвычайно дезидератирует именно эту работу сегодняшнего дня.

Откуда возник вопрос об общественно-полезной работе, из какой педагогической концепции могла вырасти постановка вопроса об общественно-полезной работе школы? Те, которые трактуют педагогический процесс только как целевое воздействие, не могли поставить этого вопроса, ибо они видят перспективу развития в увеличении количества часов пребывания в школе, в увеличении материальных средств, расходуемых на школу. Самая идея общественного ученичества, воспитания не в стенах школы только, а в процессе участия детей в строительстве новых общественных отношений им чужда.

Итак, историко-социологический анализ педагогического процесса, как организованного целевого воздействия, фактически не вскрывает диалектики развития в прошлом, не вскрывает перед нами перспектив, тенденций будущего, дезориентирует нас в решении очередных педагогических задач сегодняшнего дня.

В тесной связи с историко-социологической концепцией тов. Калашникова находится и его анализ педагогики переходной эпохи. Подробную критику этой части педагогической теории тов. Калашникова дает тов. Шульгин; мы же остановимся лишь на анализе взаимоотношений экономики, политики и педагогики. Вопрос этот поставлен нами в ряде статей и в первом сборнике Ин-та. На него пытается ответить тов. Калашников. К чему же сводится этот ответ? В основном к тому, что «качество отношений между людьми и общественными условиями в переходную эпоху не изменилось». И на этой стадии развития (т.-е. на обозримой стадии развития переходного периода от капиталистического общества до низшей фазы коммунизма) все (подчеркнуто нами. М. К.) положения классической марксистской теории о социальном формировании человека остаются в силе, так как на этой стадии сохраняются классовые отношения, и сила вещей продолжает довлеть над обществом со всей суровостью экономической и политической необходимости. Классы и классовые отношения остались, мелкое товарное хозяйство осталось, ergo — ничего не изменилось, — таков анализ переходной эпохи, даваемый Калашниковым. Сравним этот анализ с тем, как анализировал взаимоотношение между политикой и экономикой в эпоху диктатуры пролетариата тов. Ленин [1]). «Социализм есть уничтожение классов. Диктатура пролетариата сделала для этого уничтожения все, что могла (это писал Владимир Ильич в 1919 г.). Но сразу уничтожить классы нельзя. И классы остались и останутся в течение эпохи диктатуры пролетариата. Диктатура будет не нужна, когда исчезнут классы. Они не исчезнут без диктатуры пролетариата. Классы остались, но каждый видоизменился в эпоху диктатуры пролетариата, изменилось и их взаимоотношение».

«Если мы сопоставим вместе все основные силы или классы и их видоизмененное диктатурой пролетариата взаимоотношение, мы увидим, какой безграничной теоретической нелепостью, каким тупоумием является ходячее мелкобуржуазное представление о переходе к социализму «через демократию» вообще, которое мы видим у всех представителей II Интернационала». Так клеймил Владимир Ильич политиков, не видевших того качественно нового, что принесла с собой переходная эпоха в проблему соотношения классов.

Тов. Калашников тоже не видит этого качественного своеобразия, но ведь он не «политик», а «педагог». Целью его исследования является отыскивание взаимозависимостей между экономикой, политикой и педагогикой. Может быть, не найдя нового, иного во взаимоотношении классов (в политике) он найдет его в педагогике?

Действительно, на стр. 24 мы читаем: «Значение социального воспитания в эту эпоху чрезвычайно велико, так как класс, доминирующий в переходную эпоху, стремится возможно быстрее ликвидировать экономическим путем (подчеркнуто нами. М. К.) те условия, которые стихийно воспроизводят черты поведения, соответствующие полуфеодальным капиталистическим отношениям, и политически стремится с помощью этого организованного воспитания воспроизводить классово-полезные черты поведения человека». Ну, вот оно, то качественно-новое, которое несет с собой переходная эпоха. Как-будто найдено. Автор как-будто подошел к основному вопросу — к социально-воспитывающей значимости экономической политики доминирующего в переходную эпоху класса, т.-е. пролетариата; правда, довольно однобоко, сводя эту воспитывающую роль экономических мероприятий лишь к ликвидации капиталистических черт поведения, но все же читатель в праве ожидать дальнейшего анализа этой воспитывающей роли, которая заключается, конечно, не только

[1]) „Экономика и политика в эпоху диктатуры пролетариата". Ленин, собр. соч., т. XVI.

в констатировании воспитывающей роли экономических мероприятий советской власти, ведь экономическая политика буржуазии в капиталистическом обществе тоже оказывает воспитательное влияние (напр., «идиотизм деревни», который закрепляет экономическая политика буржуазии, на который неоднократно указывал Маркс и Энгельс), но и на то принципиально качественно новое, что лежит в основе экономической политики пролетариата, взявшего в свои руки государственную власть. А оно заключается в том, что впервые в истории основным стимулом, основным двигателем, основной целью экономической политики является не эксплоатация человека человеком, не погоня за прибылью и наживой, а сам трудящийся человек, создание предпосылок для его благосостояния, его роста, его развития и неизмеримо возрастающая отсюда социально-воспитывающая значимость экономической политики пролетариата.

Напрасно, однако, читатель ожидает такого развития мыслей автора. Наоборот, через две страницы Калашников начинает отрицать и ту крупицу анализа действительного положения вещей, которая содержится в цитированном выше утверждении.

На стр. 26-й оказывается, что «экономическая политика представляет собой ряд государственных мероприятий, которые прежде всего направлены на изменение и регулирование производственного базиса и отношений, на нем возникающих, с точки зрения интересов рабочего класса, т.-е. те мероприятия, которые связаны с регулированием материального производства и распределения».

Правда, тов. Калашников не отрицает того, что при экономической политике всегда будут наблюдаться и изменения в социальном формировании человека, в его поведении. Однако «предвидеть действие мероприятий на поведение человека в точности можно только в условиях воспроизводства прежде существовавших экономических отношений. Всякое же мероприятие, связанное с созданием новых экономических отношений, не может в точности предвидеть те изменения в поведении, которые возникают под действием этого мероприятия. Поэтому по произволу и с некоторой степенью предвидения можно вызывать те или иные изменения в поведении человека путем изменения экономических условий лишь в порядке воспроизводства уже ранее существовавших экономических отношений, на основании анализа связи между определенными экономическими условиями и поведением человека».

Здесь и вскрывается непонимание автором этого качественно нового, принципиально иного характера нашей экономической политики, которая и сейчас уже (например, введение 7-часового рабочего дня), а чем дальше, тем больше и ярче будет подчинять экономическую политику воспитательным задачам, непонимание воспитывающей роли, воспитывающей цели наших экономических мероприятий.

Вторая же часть рассуждений о невозможности предвидеть действие новых производственных отношений на поведение человека, представляя собою типичный образец того типа мышления, который Энгельс называл «ползучим эмпиризмом», реакционна в своей сущности, потому что дезорганизует практического экономполитика, обрекая его на работу «вслепую», «на авось».

Не углубляясь в дальнейший анализ наших разногласий в оценке качественного своеобразия переходной эпохи, перейдем к последнему пункту наших разногласий — к различному толкованию предмета и методологии педагогики.

Данное нами определение предмета педагогики [1]) т. А. Г. Калашников оспаривает. Какие у него к этому основания? Отрицает ли он воспитывающее, формирующее поведение человека, действие социальной среды? Нет. Он сам вынужден признавать этот «стихийный» процесс одной из наиболее мощных частей воспитания. Больше того — он сам признает, что так называемый «организованный» целевой педагогический процесс является лишь частью всего процесса воспитания. Почему же предметом педагогики должна быть лишь эта часть социального формирования человека? Это остается необъяснимым. Наоборот, дав определение предмету педагогики, как «изучение целевых изменений в поведении человека для того, чтобы их можно было правильно организовать и предвидеть результаты воспитательной организации», сам т. Калашников не может удержаться в рамках данного определения, как только он пробует переходить к конкретному анализу. Так, оказывается, что воспитательный процесс в капиталистическом обществе имеет две стороны: идеологическую (надо понимать целевую в трактовке А. Г. Калашникова) и производственно-техническую, т.-е. не специально организованную, которые становятся содержанием педагогического процесса (см. стр. 17). Тут уже речь идет не о «связи» неорганизованного и организованного педагогического процесса, а о том, что это — две стороны, которые становятся содержанием педпроцесса. Дальше, на стр. 19, А. Г. Калашников вынужден включить еще новые разделы в педагогику — педагогика профессиональная, военная, даже педагогика рекламы. Здесь уже признак цели окончательно стирается. В самом деле, разве реклама преследует цели воспитания? Нет, она преследует прежде всего

[1]) См. „Проблемы научной педагогики". Сборник 1-й И-та методов школьной работы, № 1, стр. 23.

цели коммерческие. Однако А. Г. Калашников считает возможным включить ее в качестве отдела педагогики, правда, здесь он уже говорит о социальной педагогике. Наконец на стр. 28 окончательно стирается данное выше определение педагогики. Там мы читаем: «Перед педагогикой и л и перед педагогической социологией возникают задачи исследования конкретных участков социальной среды с целью разыскания в ней полезных прогрессивных и вредных реакционных навыков поведения. Далее следует выяснение зависимости воспроизводства этих навыков от социально-экономического окружения (что решается социальной психологией), и, наконец, должна быть разрешена задача об установлении общественной необходимости воспроизводства тех или других навыков или качеств поведения».

Зачем понадобилась эта педагогическая социология и л и педагогика А. Г. Калашникову? Чтобы замаскировать свое отступление от дававшегося ранее определения предмета педагогики, для того, чтобы, незаметно сбросив с себя «ветхого Адама» — прежнюю трактовку педагогики, — под флагом педагогической социологии заняться исправлением прежних своих ошибочных позиций.

В своих методологических утверждениях А. Г. Калашников продолжает противоречить самому себе и делает это опять под прикрытием цитат из Маркса и Энгельса. Так, глава «О качестве предмета педагогики» начинается словами: «Выше мы определили п р а к т и ч е с к у ю п е д а г о г и к у как часть политики классового государства, преследующую цель организованным путем изменять поведение определенных групп населения в определенном направлении». Опять вы рассчитываете на слишком короткую память своего читателя, тов. Калашников. Выше вы определяли так не практическую педагогику, а теорию педагогики (см. стр. 12 и 20). Даваемое же вами здесь определение взято вами, повидимому, из статьи той самой тов. Крупениной, методологические принципы которой вы критикуете.

«В условиях классового общества организованный педагогический процесс представляет собою не что иное, как педагогическую политику класса, в руках которого находится государственная власть — педагогическая политика буржуазии в капиталистическом обществе, педагогическая политика пролетариата в эпоху диктатуры пролетариата — таковы следующие темы педагогического исследования», — так писали мы в 1-м сборнике Института (см. стр. 26).

Дальше следует утверждение, рассчитанное опять на очень мало искушенного в элементарной логике читателя. «Если подвергнуть анализу явления, которые в различные эпохи называются педагогическими, то легко усмотреть, что признак целенаправленности и организованности воздействий является для педагогики основным и общим признаком»... повидимому для всех эпох — так надо понимать это утверждение. Нет, оказывается, что это только для различных эпох к л а с с о в о г о общества, «поскольку речь идет о классовом обществе», — оговаривается А. Г. Калашников; но это не мешает ему через 2 строки утверждать опять тот установленный признак целенаправленности и организованности, свойственный практической педагогике классового общества: «остается постоянным и служит предметом педагогики, как науки». Итак, на полстраничке мы находим два противоречащих друг другу утверждения: 1) то, что признак организованности и целенаправленности является в одном случае признаком практической педагогики, в другом случае — педагогики как науки; 2) то, что признак организованности и целенаправленности является то основным и общим признаком, то для всех эпох («различных эпох»), то только для обществ классовой структуры. Не возвращаемся уже к критике, данной выше, относительно того, в какой мере эти признаки целенаправленности и организованности являются условными и для классового общества.

Еще несколько слов о марксистском прикрытии.

А. Г. Калашников повторяет приводимые мною цитаты Энгельса о том, что политическая экономия, а по аналогии с ней и педагогика, — науки исторические.

Не будучи в состоянии опровергать это положение Энгельса, А. Г. Калашников делает, однако, ударение на том, что «однако предмет изучения политической экономии, — та специфическая сторона общественной жизни человеческого общества, связанная с материальным производством и распределением, — остается постоянной для всех эпох».

«Совершенно те же соображения могут быть применены, — пишет дальше Калашников, — и к педагогике: с точки зрения цели, содержания и организации общественных воздействий на различные группы населения педагогика так же, как и политическая экономия, является наукой исторической, т.-е. зависящей от исторически меняющихся общественных форм. Но поскольку во всех исторических меняющихся общественных формациях существует особое общественное отношение, выражающееся в специальной области человеческой деятельности, преследующей цель организованным путем изменять поведение человека, постольку предмет педагогики остается одинаковым при всех формах классового общества...»

«Таким образом основной методологической ошибкой М. В. Крупениной является то, что она не учитывает различия между особым к а ч е с т в о м предмета педагогики, изучающего определенное общественное отношение, общее для всех эпох классового общества, и с о д е р ж а н и е м этого

отношения, исторически меняющегося от одной общественной формации к другой».

Так ли толковал Энгельс историчность политической экономии, как ее трактует Калашников?

«Таким образом политическая экономия по самому существу своему — историческая наука. Она имеет дело с историческим, т.-е. изменяющимся материалом, она прежде всего исследует особые законы каждой отдельной ступени развития производства и обмена и лишь в конце этого исследования может установить немногие имеющие применение к производству и обмену вполне всеобщие законы», — пишет Энгельс.

Мы полагаем, что этой, приведенной вторично нами цитаты будет достаточно, чтобы показать, что именно «содержание этого отношения, исторически меняющееся от одной общественной формации к другой, и должно быть предметом научно-педагогического исследования. А особое качество предмета педагогики, есть не что иное, как те немногие, имеющие отношение к педагогике, вполне всеобщие законы, которые могут быть установлены лишь в конце исследования. А. Г. Калашников пытается установить сначала эти общие для всех эпох законы и получает в итоге схоластическую абстракцию. Против схоластики, против выхолащивания живой конкретной, диалектически изменяющейся действительности из научного исследования, против педантизма и догматики к анализу конкретных явлений, к переустройству этих явлений на базе научно установленных путей и законов развития зовем мы тех, кто выступает на труднейшем пути строительства марксистской теории педагогики.

М. Крупенина.

КНИГА, КОТОРУЮ НЕ СЛЕДОВАЛО ИЗДАВАТЬ [1]).

«Дать минимально необходимые для родителей и воспитателей знания по педагогике — задача настоящих очерков. Задача эта тем важнее, что страна наша занята сейчас переустройством всего своего уклада, в том числе и дела общественного воспитания и образования. Реорганизация воспитания и образования будет строиться на песке, если в этом важном деле не примут активного участия широкие круги рабочих, крестьян, трудовой интеллигенции; помочь им сознательно подойти к строительству, принять в нем посильное участие», — это и пытается сделать своей книгой автор.

[1]) По поводу книги проф. А. Ф. Евстигнеева-Белякова „Воспитание в семье и школе“ (Коопер. изд-ство „Мир“, М., 1928).

Дело это, бесспорно, нужное, важное. Задача поставлена своевременно, и весь вопрос в том, как она решается. «Автор считает полезным в интересах читателя, на которого рассчитана книга, приводить при ссылке на того или иного педагога подлинные слова его, а не пересказывать их. Этим об'ясняется хрестоматийный характер очерков». Таков тип книги. Она почти сплошь состоит из цитат, взятых из работ самых разнообразных авторов. Здесь Амос Коменский и Руссо, Дьюи и Гансберг, Эллен Кей и Рубинштейн, Монтессори и Демков. Их много, очень много. Они заполнили собою почти всю книгу и отодвинули на задний план, затерли Луначарского, Покровского и других деятелей советской трудовой школы, которые проводили определенную марксистскую линию, пытались идеи Маркса проводить в условиях нашей конкретной действительности. Но, скажут, это явная придирка со стороны рецензента. В самом деле, ну разве обязан автор, который желает помочь рабочим и крестьянам «сознательно подойти к строительству» в деле народного просвещения, цитировать Крупскую или даже приводить цитаты из Луначарского и Покровского? Совсем нет. Тем более, что есть известнейшие и действительно заслуженные педагоги: Демков, Рубинштейн, Беляков... При чем же тут руководители НКП? Впрочем, 2—3 цитаты из них есть, что же еще надо? Вот почему было бы совершенно неправильно утверждать, что это сделано только из уважения к Главлиту. Скорее другое: может быть, им и в самом деле нечего делать в обществе Демкова? Впрочем, думать так — значит выдавать своей плохой характер. Тем более, что в книге есть выдержка из Ленина, правда, одна, но все же есть. Он не забыт. Но проф. Беляков забыл, что Ленин говорил о целях воспитания, о том, чему и как учить, о классовости школы и т. д. А может быть, не забыл? Просто не счел нужным об этом сообщить читателю? В самом деле, разве Демков не лучше и не раньше Ленина говорил об идеалах воспитания у каждого народа? Не важно, что говорил он нечто совсем иное. Именно им, Демковым, открывается отдел о целях воспитания. А Ленин? Ленин понадобился профессору для другого. «... Что касается средств воспитания, то буржуазной педагогикой накоплен богатейший опыт исканий, и было бы просто неэкономно махнуть рукой на этот опыт и «во имя пролетарской культуры» на тысячелетнем опыте педагогики поставить крест. Толкающие нас на этот путь авторы являются злыми недругами пролетариата, и им почаще нужно вспоминать, что по этому поводу говорил В. И. Ленин, которого во всяком случае нельзя заподозрить в отсутствии преданности интересам рабочего класса».

«Пролетарская культура не является выскочившей неизвестно откуда, не является выдумкой людей, которые на-

зывают себя специалистами по пролетарской культуре. Это все сплошной вздор. Пролетарская культура должна явиться закономерным развитием тех запасов знания, которые человечество выработало под гнетом капиталистического общества, помещичьего общества, чиновничьего общества» (99—100 стр.).

Верно, это писал Ленин. Но и здесь автор неправ: не вытекает из этой цитаты то, что хочет из нее вывести автор. Мысль Ленина состоит в том, что игнорировать все, что было создано человеческим обществом, глупо, неверно, но брать все, что создано, не менее глупо. Вот почему в той же речи В. И. говорит: «Поэтому, отрицая старую школу, мы поставили себе задачей взять из нее лишь то, что нам нужно для того, чтобы добиться настоящего коммунистического образования». «Говорят, что старая школа была школой учебы, школой муштры, школой зубрежки. Это верно, но надо уметь различать, что было в старой школе плохого и полезного нам, надо уметь выбрать из нее то, что необходимо для коммунизма» (20 стр.).

Вот почему надо пересмотреть и многое выкинуть и из средств воспитания, о сохранении которых в неприкосновенности так беспокоится профессор. И нет, вероятно, ни одного коммуниста, который предлагал бы выкинуть все, что есть в педагогике о средствах воспитания. И напрасно автор таких создает и с ними воюет.

Первое, что делает автор, — это то, что он освобождает читателя-рабочего и крестьянина от знания того, что Ленин, Покровский, Луначарский и другие деятели советской школы говорили о воспитании, что они проводили на практике в жизнь. Это, вероятно, автор и называет помощью рабочим и крестьянам.

Впрочем, и здесь рецензент придирается. В книге есть еще одна ссылка. Есть большая цитата из Бухарина. Тов. Бухарин не раз говорил о педагогике, и неплохо. Можно было бы, если не нравятся все остальные, сослаться на него. Но легковерный читатель радуется преждевременно. Он плохо знает Евстигнеева-Белякова. Профессор привел выдержку из Бухарина не для того, чтобы показать читателю, что думают коммунисты о воспитании. Нет. Нет. Нет. Совсем для другого. Как думаете, для чего? Для того, чтобы разоблачить Бухарина, для того, чтобы показать читателю, что Бухарин ушел от Маркса, а вот он, проф. Беляков, он больше согласен с тов. Марксом. И здесь рецензент уже совсем, совсем не придирается. Это просто факт. Приведя большую цитату из «Теории исторического материализма» Бухарина о подразделении классов, проф. Беляков пишет: «Приведенное деление на классы является довольно неубедительным, так как в основу деления кладутся разные признаки. Гораздо целесообразнее подходит к этому К. Маркс в своем «Капитале»

(21 стр.). Зачем понадобилось профессору приводить «неубедительное» деление, зачем понадобилось «доказывать» противоречие во взглядах Бухарина и Маркса в книге по педагогике? Разве только для того, чтобы разоблачать? Впрочем, это не ново для автора. Еще в «Очерках по организации педагогической работы» он разоблачил тов. Покровского, правда, не называя его фамилии: «Комплексный метод есть марксистский метод восприятия», — говорят они. Мы с ними совершенно согласны, но с одной существенной поправкой: «комплексный метод есть марксистский метод восприятия, но метод такого же порядка, к какому относится первобытный коммунизм в сравнении с современным коммунизмом. Перебросив шаткий мостик между комплексной системой расположения образовательного материала и философией диалектического материализма, авторы этого сооружения все время срываются с него и падают в тот бурный поток, имя коему «метафизика» (71—72 стр.).

Правда, мало вразумительно. Но разоблачает.

Но, может быть, пора прекратить разоблачительную деятельность автора и разоблачить его самого?

Но если автор игнорирует в книге коммунистов, педагогов, руководителей народного образования, если он разоблачает Бухарина и Покровского, это не значит, что в книге нет десятка верных мыслей, десятка дельных замечаний. Нет, они есть, больше того — есть утверждения о том, что надо воспитать «борца за идеалы рабочего класса». Но органически со всей книгой эти высказывания не связаны, они тонут в разноречивых высказываниях прошлого.

Иногда даже автор пытается не только переписать из нашей литературы отдельные мысли, выражения, фразы, но творит и сам, и тогда получается следующее: «Мы говорили, что из всех классов современных нам человеческих общежитий (!) классом воистину прогрессивным, т.-е. ищущим путей для реформирования человеческих общежитий, является класс пролетарский» (112 стр.).

Неясно, непонятно. Если общежитие понимать как общество, так как едва ли автор имеет в виду именно общежитие, то и тогда получается ерунда. И это в различных вариациях повторяется не один раз. Или вот другой пример:

«Библейская заповедь «не убий» основывалась на том, что человек — «образ и подобие божие». Социалистическое «не убий» покоится на другом основании, но от этого указанная заповедь не делается менее убедительной» (125 стр.). Правила морали вечны, по автору. Меняется только аргументация их.

Или вот:

«Совершенно иное мы наблюдаем в крестьянском быту, не испорченном парикмахерской цивилизацией, по выражению Решетникова, города. Правда, внешняя культура здесь отстала от форм внешней культуры передовых народов Запада, но это все-таки культура, основанная на подлинном уважении к человеческой личности» (149 стр.). И здесь тот же антимарксистский подход, та же неверная установка.

Таких примеров можно было бы привести множество. Может быть, здесь источник того, что автор так не дружит с марксистами и так любит оставаться в обществе старых ученых педагогов. Может быть, этим об'ясняется то, что и вопрос о комплексе, и вопрос о краеведении и самоорганизации учащихся автор понимает неверно. Может быть, в этом причина того, что, освободив свою книгу от высказываний коммунистов, он освободил ее совершенно от пионерорганизации. Зачем, в самом деле, в 1928 году «рабочему, крестьянину, трудовой интеллигенции» (термин-то какой!) знать о пионерорганизации, стоит ли о ней говорить, говоря о школе и семейном воспитании? Ведь нет пионерчиков в семье, и нет мыслей у взрослых об этом.

Но это опять, опять злостные обвинения рецензента. Однако — факты. Факты? Но вся книга кричит об этом. Начнем хотя бы с целей воспитания. Есть такая глава. В ней нет цитат из Ленина и советских педагогов. Зато есть длинная цитата из Демкова. Был такой педагог, о нем не знает наша молодежь. Он не наш. Но именно им открывается глава о наших целях воспитания. В ней говорится об идеалах воспитания египтян, греков, римлян, немцев, французов, англичан. Кончается она так: «Из сказанного видно, что в основе идеалов воспитания у каждого народа лежит особая идея о человеке, о том, каков должен быть человек по понятию народа в известный период развития. Каждый народ, следовательно, имеет свой особый идеал человека и требует от своего воспитания воспроизведения этого идеала в отдельных личностях» [1]).

Жаль только, что автор не рассказал об идеале русского народа. А у Демкова это есть.

«Говоря об идеалах русской педагогики, мы должны отметить, что еще в глубокой древности намечен был тот идеал, который предстояло развить русскому просвещению и педагогике. Он дан Владимиром Мономахом в знаменитом его поучении. Главные свойства человека, по этому идеалу,— человеколюбие и трудолюбие, основанные на религиозности и благочестии. Благочестие и деятельность поставляются в основание всего. На такой идеал тем более нужно обратить внимание, что он с течением веков, распространяясь, мало-по-малу составил идеал почти всего русского народа».

[1]) Демков. Курс педагогики, стр. 31, М., 1908 г.

Успех, значит, состоял в том, что идеал этот значительно выяснился и из великокняжеских хором перешел в простые избы крестьян и сделался идеалом всего народа [1]).

Скажи это автор, и каждому читателю было бы ясно, и кто такой Демков, да, пожалуй, и кто такой автор.

Правда, автор оговаривается, правда, автор говорит так: «Многие из этих целей подмечены автором довольно правильно. Но те обобщения, какие делаются автором, просто неверны» (стр. 31). Но это неясно. Ведь Демков говорил об идеалах англичан, немцев. Они и есть «цели». Демков не признает классовой педагогики. За это и хвалит, видимо, его профессор. Не очень он любит классовость! Не хочет он ее признавать. Даже тогда, когда приводимые автором цитаты толкают его к этому, он упорно молчит.

Джемс говорит: «Привычка есть огромное маховое колесо общества, его наиболее драгоценная консервативная сила. Она одна сдерживает нас всех в рамках порядка и спасает баловней фортуны от мстительного восстания обездоленных. Она одна — причина того, что наиболее тяжелые и отталкивающие пути жизни не покидаются теми, кто раз приучен ходить по ним» (6 стр.).

Казалось бы, чего проще привести эту точку зрения Джемса, показать, как педагогику в своих классовых целях использует господствующий класс. Но автор именно этого и не делает, здесь он ставит точку. Его задача другая: разоблачить Бухарина, а не вскрыть точку зрения Джемса. Он если и говорит о классах, то как-то так у него выходит, что разговор о классовости — одно, педагогика — другое. Это — нередкое явление, многие прямо специализировались на разговорах о том, что больше надо показывать, чем рассказывать. И так этим увлекаются, что, кроме рассказов, ничего не делают. Но это показательно в свою очередь. Это показательно и в данном случае.

Но если о классах проф. Беляков только говорит, а не показывает, как использует в своих целях господствующий класс школу, как классовыми целями определяются содержание, метод, организация работ, как по-иному различные классы воспитывают ребят, то и краеведение он истолковывает по-своему. Он — против нашего краеведения. Он сводит его к старому принципу «от близкого к дальнему».

«Второй вопрос, который должен поставить перед собой педагог при построении образовательного процесса, это — в какой последовательности подбирать материал для изучения. Из первого основного положения педагогического процесса о природосообразности вытекает известное дидактическое правило: переходи от близкого к далекому, от простого к сложному. Отсюда для младших воз-

[1]) Демков. Курс педагогики, стр. 49, М., 1908 г.

растов обучения вытекает огромное значение краеведения» (176 стр.).

Вот, оказывается, в чем дело. Но не об этом говорим мы. Для нас краеведение есть не методический прием перехода от простого к сложному, а нечто гораздо большее. Мы говорим, что современность должны изучать дети. Не только изучать, но и перестраивать ее. Вот почему, когда ребята знают мир, изучают Америку, Европу, Азию, они в то же время продолжают вести краеведческую работу, продолжают изучать и край. Это не вопрос о «последовательности подбора материала для изучения» (176 стр.), а вопрос о создании строителя путем участия в строительстве, вопрос о воспитании борца путем участия в борьбе. Этого не понимает проф. Беляков. И понятно. В старых книгах об этом почти ничего не написано. А он научился читать только их.

«Напоминаем читателю, что принципы кооперации при организации среды учащихся в школе сводятся к двум моментам: 1) трудовое содружество педагогов и учеников в обязательной школьной работе и 2) самоорганизация учащихся для так называемых свободных занятий» (стр. 195).

Опять ничего, ничегошеньки не понял профессор, хотя и повторил несколько слов из тезисов ГУС'а. Суть нашего самоуправления в ином. Именно самоорганизация ребят под руководством пионерорганизации организует общественную работу ребят, и, конечно, вне школы именно самоорганизация помогает ребятам выработать нужные моральные качества, научиться коллективно бороться и строить, именно она дает возможность ребятам понять, что все движется: и организационные формы, годные и нужные сегодня, завтра — тормоз и т. д. Дело не сводится, таким образом, к свободным занятиям и трудовому содружеству.

Больше того, самоорганизация ребят может и должна бороться с отрицательными явлениями, имеющимися среди педагогов (религия и т. д.). И напрасно пытается лягнуть ГУС Евстигнеев-Беляков, когда пишет: «Официальная педагогика нашей страны, старающаяся не отставать от исканий современной теоретической педагогики, по этому поводу говорит так...» (193 стр.). И напрасно дальше он ссылается на Нечаева. Если профессор Беляков беспомощен увидеть то новое, что мы вносим в жизнь, то вина в этом не ГУС'а. Но у Нечаева, как и у других, не было ничего о пионерах и их месте в школе. Нет их и у профессора Белякова.

«Если педагог черпает образовательный материал из первой книги (книги жизни), получается система классификации, система расположения образовательного материала, которая в современной педагогике получила название комплексной; если же образовательный материал берется из второй книги, книги науки, представляющей собою концентрированный опыт

человечества о жизни, получается система, называемая в педагогике системою учебных предметов, или просто предметною системою» (174 стр.).

И автор доказывает, что в первой ступени должно быть комплексное, во второй — предметное изучение. Следовательно, «книга жизни» изучается в первой ступени и только. И закрывается она для второй. Никогда подобного вздора ГУС не говорил. И во второй ступени не в меньшей степени, чем в первой, изучается «книга жизни». Но глух профессор, глух ко всему новому, глух к «книге жизни».

И крепко, крепко не любит профессор современность, поэтому не любит крепко и обществоведение. В темный угол готов запрятать его он, а по возможности и совсем отодвинуть его от ребят, поэтому с большой настойчивостью возвращается он к своей старой мысли.

«Мы поступили бы совершенно неправильно, если бы в школе подростков и юношей приступили сразу к изучению естественных наук: до этого нужна большая работа пропедевтического порядка в области математики» (220 стр.).

«Когда круг математических, естественно-научных и технических знаний проработан, настает очередь наук общественных, ибо задача последних — согласовать науку об обществе с материалистическим основанием, которое дается естественно-научными знаниями» (221 стр.).

«Завершается работа изучением диалектического материализма, дающего нужный нам научный монизм» (223 стр.).

Мысль ясна: в определенной последовательности надо изучать науки и в последнюю очередь надо изучать обществоведение. Строить так работу школы, бесспорно, значит не только уничтожать комплекс в корне, не только рвать с современностью, не только уничтожать самую возможность общественной работы, но и отдавать ребят в руки наших идеологических врагов, так как они свое обществоведение преподают с пеленок, и это хорошо знает профессор Беляков, ведь это есть, кажется, даже у Демкова.

Но это часть, ничтожная часть материала; об этой книге можно бы написать целую книгу.

В. Шульгин.

ЕЩЕ О КНИГЕ ПРОФ. ЕВСТИГНЕЕВА-БЕЛЯКОВА

«Книга, которую не следовало бы издавать»,— так называется моя рецензия на книгу проф. Евстигнеева-Белякова. Не наша, вредная книга,— таков смысл рецензии. Автор с этим не спорит, он пишет только «дополнения». Но стоит прочесть хотя бы первые строки письма, как вы увидите, что речь идет не столько о дополнениях, сколько о возражениях. Под видом «дополнения» к нашим высказываниям автор ведет полемику. Под

прикрытием марксистской фразеологии, терминов, взятых из советской педагогики, он борется с марксизмом и советской педагогикой. А, может быть, он вынужден прибегать к такому приему? Может быть, откровенная, открытая борьба с советской педагогикой невозможна? Не станут слушать? И приходится пользоваться хотя бы марксистской терминологией. Но в чем же он увидел погрешности в моих замечаниях? С чем он спорит?

«Книга моя «Воспитание в семье и школе»,— пишет проф. Беляков,— популярно-практического характера, почему большая часть ее посвящена тому: 1) как нужно вести телесное воспитание, 2) воспитание характера, 3) воспитание воли, 4) воспитание мышления, 5) воспитание творчества, 6) эмоциональное воспитание, 7) воспитание миросозерцания. Простой перечень тем говорит о том, что нужных мне цитат у авторов, которых я, по мнению В. Шульгина, сознательно обхожу в своей книге, найти в достаточном числе невозможно, так как по практическому разрешению этих проблем, к сожалению, они ничего не писали».

В этом «дополнении» нет ничего верного. Разве только то, что автор пытается сделать из своей книги путем «дополнений» методику, утверждая, что большая часть ее посвящена тому, как нужно вести телесное воспитание, и подчеркивая это слово как. Книга, однако, уже вышла. И она не методика. Но если б она была и методикой, верно ли, что о воспитании мышления, мировоззрения и т. д. нельзя найти достаточного количества указаний у советских авторов? Но дело не в этом, а в другом: можно ли, если желаешь дать наше мировоззрение, методику воспитания брать у Демковых, Рубинштейна, Нечаева и т. д.? Вот в чем вопрос! И автор решает это неверно. Нельзя воспитать нашу идеологию, наше миросозерцание; нельзя воспитать коммуниста, пользуясь целиком и полностью только приемами старой школы, приемами, о которых трактуют махровые буржуазные педагоги. Их приемы хороши для других целей. Для них они приспособлены, и наших задач они не разрешают. А о наших новых приемах нет ничего у автора. Вот ведь о чем идет речь! Автор утверждает, что говорит о методике, и он неправ. Цитаты из Демкова, Рубинштейна, Нечаева и др. зачастую никакого отношения к методике не имеют. Автор ссылается на Ленина, но совершенно зря. Он извращает его. Для Ленина теория — не догма, а руководство к действию. «Для нас,— писал Вл. Ильич,— теория — обоснование предпринимаемых действий». А что делает профессор? Он готов согласиться с рядом теоретических положений Ленина, лишь бы протащить старую практику. Вот в чем смысл утверждения профессора о том, что «отмежевывание должно итти по линии целей, но что касается средств, то...» И дальше идет букет из старой буржуазной дребедени.

«Мысль Ленина состоит в том,— писал я в рецензии,— что игнорировать все, что создано человеческим обществом, глупо, неверно, но брать все, что создано, не менее глупо...» Вот почему надо пересмотреть и многое выкинуть и из средств воспитания, о сохранении которых в неприкосновенности так беспокоится профессор. Верно это или нет? Верно. Надо было об этом писать? Непременно. И именно в связи с книгой проф. Белякова, во-первых, потому, что она почти вся целиком состоит из некритических заимствований у буржуазных педагогов, а во-вторых, потому, что проф. Евстигнеев-Беляков не только преподносит весь этот буржуазный хлам, переводя его порою на советскую терминологию, но и теоретически, принципиально защищает это, говоря: «Отмежевывание — хорошая вещь, но, как мы уже указывали, отмежевывание должно итти по линии формулирования целей воспитания... но что касается средств воспитания, то буржуазной педагогикой накоплен богатейший опыт исканий, и было бы просто неэкономно махнуть рукой на этот опыт, «во имя пролетарской культуры» на тысячелетнем опыте педагогики поставить крест». Надо изучать буржуазную педагогику, брать из нее нужное, но было бы преступным относиться некритически к буржуазной педагогике и тащить в школу все буржуазные теории, стоящие в кричащем

противоречии с нашим, марксистским миропониманием, с основными положениями марксизма и ленинизма. Но с точки зрения профессора отмежевывание должно итти по линии целей воспитания, но что касается средств, то тут мы должны итти по стопам буржуазии. Вот с этой точкой зрения должна итти борьба. В своей рецензии я ее и начал. Как возражает в своем письме профессор? Никак. Но он применяет свой прежний прием. Он отвлекает внимание читателя от своей ошибки путем нахождения мнимых ошибок у других. Он пишет:

«Говоря о средствах воспитания и доказывая необходимость внимательного изучения этих средств, рекомендуемых буржуазной педагогикой, я имел в виду некоторых современных авторов, пишущих и проповедующих, во имя марксистской педагогики, следующее: «По моему мнению, в будущем коммунистическом обществе школы вообще не будет. Ребята пойдут сразу (только что появившись на свет?—А. Е.-Б.) на общественную работу. Там не будет педагога, но там будет руководитель работы, который будет достаточно культурным человеком и сумеет подойти к ребятам. Вернее, тогда будут все педагоги. С общественной работы ребенок пойдет на предприятие, а оттуда в библиотеку, где он и найдет ответы на все интересующие его вопросы. К этому мы подходим теперь все ближе и ближе» (см. журнал «Народное просвещение» за 1925 год, №№ 10—11, стр. 126). Вот против таких анархических мнений, крайне вредных для нашего строительства, и были направлены мои указания о средствах воспитания».

Сначала ответим по существу. Маркс и Энгельс говорили о политехническом воспитании, т.-е. о воспитании, знакомящем с общими научными принципами всех производственных процессов и в то же время дающем ребенку и подростку практические навыки в обращении с элементарными инструментами всех производств.

То же говорил Ленин. То же говорит программа нашей партии:

«Проведение... политехнического (знакомящего в теории и на практике со всеми главными отраслями производства) образования для всех детей обоего пола до 17 лет». В процессе работы на фабрике и сельском хозяйстве, в связи с ней должны учиться дети. В процессе борьбы и строительства должны развертываться перед ними знания. На этом настаивали Маркс, Энгельс, Ленин. Это в переходную эпоху. Уже в ней школа в корне меняется. Это не класс, не четыре стены, не парты, не книги только, не «предметы», расположенные в определенном «научном» порядке. Нет, это — теория, связанная с практикой и борьбой. От старой школы здесь почти ничего не остается. Это в переходную эпоху. Еще резче, еще дальше пойдет этот процесс в коммунистическом обществе. Города и деревни нет. Классов нет. Нет и государственной власти. Нет и угнетения. Есть стройно организованное общество. Выше всего в нем ценятся люди... Все поставлено на службу их воспитания. В том числе и производство. Непременно и производство... Так как пропасть между умственным и физическим трудом исчезнет, и «человек будет универсален благодаря универсальной практической деятельности» (Энгельс). Вот что будет тогда! Вот как думали основоположники научного социализма. Посмотрим, что думает проф. Евстигнеев-Беляков:

«Мы поступили бы совершенно неправильно, если бы в школе подростков и юношей приступили сразу к изучению естественных наук: до этого нужна большая работа пропедевтического порядка в области математики» (220 стр.).

«Когда круг математических, естественно-научных и технических знаний проработан, настает очередь наук общественных, ибо задача последних — согласовать науку об обществе с материалистическим основанием, которое дается естественно-научными знаниями» (221 стр.).

«Завершается работа изучением диалектического материализма, дающего нужный нам научный монизм» (221 стр.).

Что общего между его взглядами и взглядами основоположников научного социализма? Ровно ничего.

«Воспитание в семье и школе» — так называется книга. Но о пионерах в ней нет ничего, как-будто их нет в семье, как-будто их нет в школе, как-будто Ленин не настаивал на том, что в процессе борьбы должны обучаться дети. Об этом ничего, о политехнизме ни полслова, по самоуправлению профессор рассказывает буржуазную дребедень, и ничего в нашем самоуправлении не понял; это я доказал в своей рецензии, и об этом не спорит в своем письме профессор и здесь даже не пытается дополнить; профессор говорит о краеведении буржуазном и т. д.

Читатель видит, что у гр. Белякова есть все основания разоблачать меня. Впрочем, это он делает уже не в первый раз. Читатель помнит, что до меня был разоблачен как метафизик Покровский, как плохой марксист—Бухарин; теперь он утверждает, что я анархист. Что же, испытывать вместе с тов. Бухариным и Покровским ненависть и разоблачения гр. Белякова не так плохо! Но вот что невольно вползает в сознание: кто он, этот разоблачитель? И только ли нас он разоблачает? Нет, нет, нет!

«Мы не верили бы учению, воспитанию и образованию, если бы оно было загнано только в школу и оторвано от бурной жизни»,—говорил Вл. Ильич. А что говорит профессор?

«Нападки на школу, что она оторвана от жизни, покоятся не на том, что школа академична, что она чужда практицизма, что она не готовит к практической деятельности, а являются результатом разрыва, результатом отставания от успехов научных исканий. Правда, еще многочисленна и в наши дни группа людей, которые упрекают школу именно за отсутствие в ней практицизма, понимая под последним «истинную связь с жизнью». Но эти люди, сами того не замечая, в своих устремлениях не вышли из понятий средневековой цеховой школы» (Евстигнеев-Беляков. «Очерки по организации педагогической работы», стр. 7). Оказывается, и с Лениным открыто спорит автор. И в тот момент, когда настойчивее всего идет борьба за связь труда и знания, за то, чтобы ребята, выходящие из школы, не только знали определенные вещи, но и умели перестраивать окружающее в направлении коммунизма, он клеймит это темнотой средневековья.

«Разве педагоги, проповедующие утилитаризм в общеобразовательной школе, о коих мы вскользь упоминали в первой главе, далеко ушли от средневековых взглядов на школу? Разве все эти производственные уклоны в русской общеобразовательной школе наших дней не выливаются в тенденции дать те или иные профессиональные навыки? Нет, мы еще живем средневековыми понятиями и долго еще от них не отделаемся» (там же, стр. 22).

Он хорошо знает, что не вошел еще труд в нашу школу, что слабо она связана с производством, что войдет он и отодвинет в прошлое старое. Поэтому-то он и клеймит это. Математика, потом естествознание, потом техника, потом обществоведение. Так проф. Беляков говорит о содержании преподавания. Старая, мертвая школа — его идеал. К ней он и тащит читателя, за нее он борется.

Поэтому не понимает он и роли краеведения, нашего краеведения, не видит он того нового, что внесли мы, и хочет убедить читателя в том, что нового здесь ничего нет.

«Вопрос о создании строителя путем участия в строительстве трактуется в моей книге на 121—124 стр.,— пишет он в письме,— а не на 176, где, вполне естественно, В. Шульгин на эту тему ничего не нашел». Но в данном случае не об этом шла речь: речь шла о краеведении.

«Он против нашего краеведения. Он сводит его к старому принципу «от близкого к дальнему»,—писал я,—и в доказательство того, что именно так автор понимает вопрос о краеведении, я и ссылался на 176 стр., и понятно почему: это находится у автора на 176 стр., и поэтому цитировал ее, а не какую-либо другую. И вот это должен был бы в своих «дополнениях» опровергнуть автор. Вместо того он отсылает к 121—124 стр., где нет ничего о краеведении. Но я не только указал, в чем автор неправ, но и сказал, как мы понимаем краеведение:

«Для нас краеведение есть не методический прием перехода от простого к сложному, а нечто гораздо большее. Мы говорим, что дети должны изучать современность. Не только изучать, но и перестраивать ее. Вот почему, когда ребята знают мир, изучают Америку, Европу, Азию, они в то же время продолжают вести краеведческую работу, продолжают изучать и край. Это не вопрос о «последовательности подбора материала для изучения» (176 стр.), а вопрос создания строителя путем участия в строительстве, вопрос о воспитании борца путем участия в борьбе. Этого не понимает проф. Беляков».

И профессор должен был бы сказать, согласен ли он с такой ролью краеведения, а не говорить о том, что он говорил о борце и строителе. Говорил он об этом в другой связи, в другом месте, без какой бы то ни было связи с краеведением. Ведь о роли, значении краеведения шел спор, а не о том, говорил ли когда-нибудь о борце и строителе проф. Беляков.

Он отсылает читателя к 121—124 стр., где нет ничего о краеведении. Ему нечего сказать о нем, кроме того, что с нашим краеведением он борется. А это он уже сказал не один раз. Зачем повторять еще! Но это не все. Нет. Профессор порою касается не только отдельных «ошибок» и недочетов. Нет, он пытается подвести некоторые итоги. И тогда у него получается следующее:

«Нельзя при этом не отметить, что в значительной степени вина за снижение научного уровня русской школы наших дней должна быть отнесена и за счет казенной педагогики: представители последней — часто люди без достаточно широкой научной ориентировки, почему многие педагогические теории современности ими беспощадно вульгаризируются и искажаются, и эти вульгаризированные и искаженные теории, попадая в виде директивных требований в среду и без того растерявшихся старых педагогов, вносят в нее еще большую сумятицу и способствуют усилению того, что мы назвали бы «педагогической разрухой» [1]).

Вот, оказывается, в чем дело! Мы «вульгаризируем», «искажаем» педагогические теории современности. Конечно, буржуазные теории.

Теперь читателю станет понятно, почему на мой упрек в том, что он лягает советскую педагогику, профессор ответил так:

«Мое указание, что «официальная педагогика нашей страны» старается не отставать от исканий современной теоретической педагогики, я считал и считаю положительным мнением о работе методических органов нашего Союза, а не «лягнизм», как квалифицирует это В. Шульгин».

Он не видит, органически не видит специфического нашего, того, что вносит и внес Октябрь, а то, что видят, это он называет «вульгаризацией», «искажением» буржуазной педагогики, и лучшая похвала нам в его устах звучит как то, что мы «не отстаем от исканий современной теоретической педагогики»... педагогики буржуазной.

О чем шел спор, и в чем гвоздь наших разногласий — ясно.

В. Шульгин.

P. S. Есть еще одно возражение гр. Белякова:

«Классовая природа целей воспитания излагается в моей книге на 31—39 страницах, не замеченных, очевидно, В. Шульгиным,— пишет автор. Но он не заметил того, что именно 31 страницу я и цитировал и, цитируя, жалел, что на этой же 31 странице нет продолжения цитаты из Демкова, и, продолжая, писал: «Скажи это автор, и каждому читателю было бы ясно, и кто такой Демков да и, пожалуй, кто такой автор».

Нет, я хорошо помню 31 страницу; думаю, что ее помнит и читатель. Не ясно мне только, зачем об этом вспомнил автор. Здесь даже дополнений нет. Или, может быть, автор думает, что в указаниях Демкова и его изложении, в его «неклассовом подходе» нет классовости? Он ошибается.

---

[1]) Евстигнеев-Беляков. Очерки по организ. пед. работы, стр. 16—17.

И не опровергает он меня ни чуточки. Он должен был бы вскрыть всю фальшь, всю неверность постановки вопроса Демковым. Вместо этого он сократил цитату и спрятал от читателя всю махровость высказываний Демкова. Этого опровергнуть нельзя.

В. Ш.

О «САМОУСОВЕРШЕНСТВОВАНИИ» И «ДОБРОМ СОСЕДСТВЕ».

Главсоцвос — Институт по повышению квалификации. Заочный сектор. Основной факультет. Содержание, методы и организация работы начальной школы (1, 4, 5, 6 уроки).

«Основная цель, формулированная в словах «воспитание борца и строителя», указывает нам общее направление нашей работы. Но этого, конечно, недостаточно для осмысления каждого шага процесса воспитания и обучения», — говорит автор.

Это верно. Мало сказать, что мы хотим готовить борца за идеалы рабочего класса, строителя коммунистического общества. Это тоже недостаточно, — надо еще показать, как это нужно делать.

Это показать теперь можно. Прошло 11 лет. Накопился большой опыт: общественная работа детей, самоорганизация, пионеротряд, программы ГУС'а,—все эти факты нашей педагогической действительности содержат в себе разрозненные элементы коммунистического начала. Вот их-то и надо было бы выявить, проанализировать, систематизировать; откинуть мешающее, вредное, вскрыть из'яны, показать наше.

Но автор об этом молчит. У него нет ни слова и о том, как бороться с шовинизмом, как крепить интернациональное, классовое, как бороться с мистицизмом, поповщиной, мещанством, индивидуализмом, рвачеством, собственническими настроениями, как выковывать наше мировоззрение. Нет ни слова... Как-будто все это не имеет никакого отношения к коммунистическому воспитанию.

Но тогда о чем же говорит автор? Как представляет он себе пути и способы воспитания?

1) Воспитание чуткости; 2) воспитание навыков правильного мышления; 3) воспитание действенности; 4) вооружение знаниями и умением; 5) привитие коллективистических навыков; 6) воспитание организационных навыков; 7) воспитание навыков самоусовершенствования; 8) оздоровление детей.

Воспитание «чуткости».

Вот, оказывается, в чем дело. Вот, оказывается, что нужно для того, чтобы создать борца за идеалы рабочего класса, строителя коммунистического общества. «Воспитание чуткости», «навыка самоусовершенствования, воспитание навыков правильного мышления». Но ведь об этом же говорят и буржуазные педагоги. Впрочем, может быть, автор и задался целью показать, чем отличается наше марксистское мышление (а его мы и называем правильным) от буржуазного. Это становится интересным. И мы ждем, что автор расскажет нам о том, как научить ребят видеть все в движении, научить брать действительность во всей полноте, вскрывать связи и опосредствования и т. д. Это было бы увлекательно, это было бы то, что нужно. Но об этом автор молчит. Он думает совсем о другом, и другое кажется ему важным для воспитания правильного мышления:

«Привить навык правильного мышления,— говорит он,— это значит, прежде всего, привить навык здорового сомнения...» Во-вторых, это значит привить навык правильно истолковывать факты и, наконец, в-третьих, это значит научить правильно мыслить, научить мыслить экономно, умело, сосредоточенно».

И это все? Ни слова, ни намека на то, что значит с марксистской точки зрения «правильно» мыслить и как этого добиться. Ни слова, ни намека... Не то, не то.

Автор не выходит из рамок буржуазной педагогической психологии. Он просто занимается болтовней. «Привить навык правильного мышления... это значит научить правильно мыслить». Но ведь это — просто повторение вместо выяснения.

Идем терпеливо дальше. Авось, это — случайность, авось, вывезет, авось...

Воспитание действенности? Вот здесь, вероятно, автор вскроет нашу установку. Здесь, вероятно, он будет говорить, что практикой проверяется теория. Здесь, видно, выявит он нашу точку зрения на взаимоотношение теории и практики.

Нет!

«Мы должны с самого начала воспитывать в наших детях стремление (!) и готовность к действию».

Но ребята с «самого начала» сами стремятся действовать, больше того — действуют. И весь вопрос состоит в том, чтобы эта активность их стала нашей. Как этого добиться? Но об этом молчит автор.

«Необходимо еще наличие у человека склонности к готовности переходить от слов к делу, необходимо наличие потребности активно воздействовать на окружающее».

Верно... Но ведь это говорят и фашисты. Что нового, специфически нового, нашего, есть здесь? Ничего...

Привитие коллективистических навыков?

Наконец-то, вот здесь, здесь, верно, автор вспомнит о том, что нет ребят вообще, что мы находимся в классовом обществе, вспомнит о верности классу, его идеалам, о том,

как надо это воспитать. Ведь о привитии коллективистических навыков идет речь.

Однако напрасно мы понадеялись на «авось»: автор по-прежнему дает нам скверную буржуазную окрошку:

«Нужно привить нашим детям, во-первых, склонности и умения сообща пользоваться общими благами, навыки хорошего, налаженного общежития, навыки доброго соседства».

«Навыки доброго соседства».

Автор, бесспорно, списал это из буржуазных учебников морали. Особенно хороши эти «навыки доброго соседства».

Это — то, что каждый день с амвона говорит «добрый» пастор, православный поп и ксендз. Это, конечно, не мешает им в то же время голосовать за вооружение...

Может быть, надо было бы поговорить о том, как разоблачить это, и на борьбе, в процессе борьбы вырабатывать у наших ребят коллективистические навыки и преданность своему классу и навыки коллективной борьбы с его врагами...

Но об этом автор опять-таки молчит. Он будет дальше говорить о том, что нужно «во-вторых», «в-третьих», но об этом он не скажет ни слова. Это понятно. Автор не признает классовой постановки вопроса. Он — за воспитание «борца и строителя» «вообще», за воспитание коллективистических навыков «вообще», за воспитание правильного мышления «вообще». Он плюет на классовый подход к этим вопросам. Не признает их.

Но есть и еще три раздела, заглянем и в них.

«Воспитание организационных навыков».

Здесь мы читаем:

«...больше того, часто налаженное общее хорошее дело разваливается, как только уходит его инициатор и организатор. Нам поэтому необходимо стремиться воспитывать в каждом учащемся организаторские способности и умения».

Автор даже мотивировки дает в тоне и духе наших буржуазных соседей. Наша мотивировка другая — социализм единицы не построят. Его строят миллионы.

Каждая кухарка должна уметь управлять государством. Вот в чем дело!.. А автор говорит так же, как буржуазные педагоги, настаивающие на введении самоуправления в школу. «Хорошее дело разваливается, как только уходит организатор, поэтому надо готовить организаторов». Гешефт, это — прежде всего. Это оттуда взято. Нет, автор убийственно последователен в своей буржуазной позиции.

Но он не останавливается на этом. Он идет дальше, и здесь вновь «навыки организации общей разработки и продумывания». Но нигде, нигде нет навыка организации борьбы.

И это теперь, когда с лихорадочной поспешностью к ней готовится буржуазный мир, крича о пацифизме, когда наша партия разоблачает эту болтовню и требует от всех быть наготове. Именно теперь об этом у автора ни слова, а вместо этого...

Навыки усовершенствований.

Неужели вместо? Во всяком случае, после организационных навыков... идет речь о навыках «самоусовершенствования». Да, да, именно так и написано:

«...отсюда — одна из основных задач педагогической работы — привить детям навык самоусовершенствования, навык работы над собой в целях повышения своей жизненной и общественной ценности» (9 стр.).

Может быть, на автора повлияли толстовские празднества? Это — дань им? Но нет. Урок был написан раньше. Но что в нем отдана дань толстовству — бесспорно. Зачем все это нам? Впрочем, и это не все, совсем не все:

«Как только юноша убеждается в том, что интересы его и близких ему людей противоречат интересам других: интересам рабочих, интересам конкурентов и интересам других национальностей и т. д., то этим самым тушится и чуткость, и интерес, и внимание к судьбе этих людей. Чтобы эксплоатировать других, чтобы конкурировать с другими, нужно, прежде всего, перестать быть чутким к ним, нужно остановиться в росте своих социальных интересов».

Прежде всего, перестать быть чутким... Это замечательно! И эта белиберда пишется в 1928 году.

Автор в корне неправ: буржуазия не только обладает чуткостью к рабочему классу, но и большим интересом к его работе, жизни, к его идеологии. Она изучает их внимательно, тщательно, с нервозностью. И, изучив, борется всем государственным аппаратом в целом, всей системой своего идеологического воздействия. Надо бы это помнить. И не болтать стопроцентного вздора.

«Прежде всего, перестать быть чутким». Но это — тоже из проповеди доброго пастора. Не теряй чуткости и... И эту пошлость печатают в 1928 году!

«Не только животное и не только дитя, но и вполне зрелый и развитой человек часто совершает ряд неразумных, нецелесообразных движений и поступков. Как часто мы в жизни сталкиваемся с этим фактом? Можно с уверенностью сказать, что если бы мы положили на одну чашку весов разумные и целесообразные поступки людей, а на другую — неразумные и нецелесообразные, то вряд ли первая перевесила бы. В этом факте и кроется источник всех невзгод нашей жизни».

Вот, оказывается, в чем дело: «Источник всех невзгод нашей жизни кроется в том, что люди делают столько же целесообразных, сколько нецелесообразных поступков». Это — не

ново. Мы еще в школе учили, что Адам «согрешил», и что, если бы не было грехопадения, мы и до сих пор были бы в раю. Но поповскую чепуху мы выкинули из школ... Но не для того же, чтобы ее печатали в книгах по педагогике!

Дело, видимо, не в этом. В чем-то другом. Но об этом другом рассказывает марксизм. Именно он, — и только он, — вскрывает действительные причины невзгод. Но его не хочет знать автор, ему не верит автор. У него свои испытанные средства.

К чему классовая борьба? Надо «научить людей правильно мыслить» и «иметь целесообразное поведение». И опять утверждает он то, что тысячелетия болтает поповщина. Так борется автор на протяжении всех своих «уроков» с марксизмом, так тащит он с собой читателя в дебри идеалистической белиберды, поповщины, пацифизма, и все это — под видом «уточнения» формулы: «борец за идеалы рабочего класса, строитель коммунистического общества».

Вредная книжонка. Ее надо из'ять из употребления.

В. Шульгин.

ПЕДАГОГИКА РЕАКЦИИ.

М. М. Рубинштейн.

Педагогическая психология в связи с общей педагогикой.

(Изд. «Мир». Москва. 1927 г., стр. 310).

Основы педагогики. Педагогика ума. Педагогика характера. Таковы основные главы книги. Они обычны в любой педагогике. И трактовка, которую дает автор, в основном тоже обычна для прошлого. Правда, книга переработана, но в той мере, в которой это было необходимо, чтобы появиться в советское время. В старом костюме едва ли книга увидела бы свет.

«Я стремился наметить в ней общие контуры основ современной педагогики. Название педагогической психологии сохранено мною только потому, что оно приобрело у нас известное право гражданства, между тем как по существу оно далеко не покрывает основных вопросов педагогики; это и побудило меня добавить к названию моей книги слова «в связи с общей педагогикой» (стр. 4).

Так писал автор в предисловии к 1-му изданию. Но тот же заголовок книги остался и сейчас, хотя о педагогической психологии давно уж никто не говорит и вряд ли многие помнят этот термин.

Видимо, для сохранения этого термина у автора есть более глубокие основания. И содержание книги это устанавливает бесспорно. В книге слишком много от идеалистической философии, от психологии прошлого и очень мало социологии, хотя трактует книга об основах педагогики. Уж это говорит о том, насколько нужна нам эта книга, насколько она наша. Автор целиком в прошлом и туда тащит за собой читателя. Ни слова о переходной эпохе, ни слова о том, как диктует государственная власть свои цели школе, ни слова о классовой борьбе. «Так как общество сильно единством, то в идеале оно стремится и должно стремиться прежде всего вырастить у каждого индивида социальную волю и вооружить индивида необходимыми средствами для осуществления ее в жизни». Таковы «социальные требования в педагогике» по Рубинштейну. Мы знаем иное. Никакого единства в обществе нет. Идет ожесточеннейшая классовая борьба, и не в «идеале», а на практике, и не «общество», а господствующий класс, не «стремится», а вырабатывает, и не «социальную волю», а «волю к господству» у ребят командующего класса и «волю» к подчинению, послушанию у ребят рабочих и крестьян. Это прекрасно знает проф. Рубинштейн, но об этом он молчит, это он скрывает.

«...и с точки зрения общества индивид должен вырастать в деятельную силу: социальная воля, в которой заинтересовано общество, как и всякая другая, обнаруживается только деятельным путем; человек таким образом входит в общество только в качестве трудовой единицы, только как борец за общее дело, какого бы характера оно ни было» [1]).

Прекрасно это «какого бы характера оно ни было». Так «бесстрастно», «академически», «научно», «философски» идет изложение. Профессору Рубинштейну безразлично, повидимому, это дело, лишь бы был активист, борец за «общее» дело. Но самым естественным вопросом будет для читателя Рубинштейна замечание о том, что есть «общее» дело и у фашистов, и они направляют эту активность «в социальную сторону» (45 стр.). Самым естественным будет требование уточнить ответ. Пожалуй, уточнение читатель найдет двумя страницами раньше. «Для педагогики и нет необходимости стремиться к распознаванию этих индивидуальных целей, потому что ее задачи готовить не к данному (подчеркнуто Рубинштейном) определенному моменту, а она должна считаться с возможностью всякого рода смен» (подчеркнуто мною). Это не очень осторожно и не очень завуалировано. Если педагогике действительно приходится считаться с возможностью «всякого рода смен», безнадежность ее для практики ясна. Нельзя в одно и то же время помогать готовить строителя социалистического будущего и белогвардейца. По крайней мере для нас это ясно. Но, может быть, этот секрет знает М. М. Ру-

[1]) Там же, стр., 44—45.

бинштейн и поэтому он за активистов, «за борцов за общее дело, какого бы характера оно ни было»?

Но тогда ясен «характер» этого общего дела. Его открыто, правда, сказать нельзя, и поэтому приходится говорить намеками, и поэтому приходится подчеркивать необходимость считаться с возможностью всякого рода смен и настаивать на том, что задача педагогики — готовить не к данному определенному моменту.

М. М. Рубинштейн подчеркивает, что неверно «итти от целей общества и пытаться понять педагогические задачи из данного общества с его хозяйственно-правовой структурой» [1]). Это неверно. Нужен другой подход — «подход от личности». Но он великолепно понимает, что этому вздору теперь никто не поверит.

И поэтому он ссылается на Маркса. «Мы уже раньше отметили, — говорит он, — что широкая современная философская, культурная, научная мысль говорит нам, что государство и его цели не все. Как раз социализм и коммунизм (Маркс, Ленин) настаивают на том, что придет время, когда государство, как форма общежития, должна замениться другой формой совместного существования людей». Эта фраза понадобилась автору для того, чтобы, сославшись на Ленина, протащить свою мысль о необходимости подхода от личности. Но никогда ничего подобного не говорил и не мог говорить ни Маркс, ни Ленин; так контрабандой протаскивается старая идеалистическая чепуха.

Педагогика должна воспитать человека:

1. Как естественное существо (часть природы).
2. Как социальную личность (члена семьи, общества, государства).
3. Как индивидуальную личность.
4. Как культурную личность (члена царства чистой культуры) [2]).

Ленин говорил, и это известно проф. Рубинштейну, другое — борца за идеалы рабочего класса, строителя коммунистического общества должны мы готовить.

Но именно с этим-то и не согласен профессор, именно это его и оскорбляет. Он говорит о педагогике вне времени, вне пространства, о чистой педагогике, которая должна создать «члена царства чистой культуры». И это после того, как он утверждал: «...вспомним, что педагогика является безотносительной наукой, заинтересованной только в установлении истины: она — наука прикладная, самым существом своим поставленная в зависимость от существующих условий. Недаром ее часто готовы назвать особым видом практической политики или особой формой практического мировоззрения» [1]).

Такова та мешанина, которую нам преподносит профессор.

Для него продолжает еще существовать царство чистой культуры, как и добро «вообще».

«Вместе с тем понятие личности в своем самом сокровенном смысле исключает односторонность и узость: в нем заложено требование не только развернуть всю полноту социальных и индивидуальных положительных задатков человека и человеческого коллектива, но и увенчать и укрепить их воспитанием в детях и молодежи стремления, своего рода вкуса ко всему истинному, доброму, красивому и ценному вообще» [2]).

Вот это «вообще» характерно. На всем протяжении своей книги М. М. Рубинштейн против марксистов, против Ленина, отстаивает старое, «добро вообще», «красоту вообще», «педагогику вообще» и т. д. Как-будто не было Октября, как-будто в миллионный раз с невероятной убедительностью не доказал он, что нет правды, нет добра, нет нравственности вообще, но есть классовая правда, классовая мораль, классовое добро. Зачем все это профессору? Ведь педагогика должна считаться «с возможностью всякого рода смен». Эта открыжка старого и эта мешанина в совокупности называются целями педагогики. Но есть и другие главы, и первая из них — основы педагогики — «вопрос о смысле и оправдании жизни есть основная задача, которую должна разрешить философская мысль». Так говорит автор. Его мысль прикована к вопросу «зачем» И этот вопрос «зачем» звучит одиноко, вне времени, вне пространства, вне общества, вне класса. «Зачем вообще». Для каждого борющегося класса ясен вопрос, и почему он борется, за что, зачем? Для каждого сознательного рабочего ясен смысл. Не ясен он для автора. Он пожелал взять «чистого» человека. Но к чему этот вопрос в педагогике, зачем понадобилось автору его поставить? «Нам здесь важно только установить, что стремление к жизни пропитывает все живое». Но это ясно для каждого и без того; но и здесь автор беспомощен и неправ. «Оно держит в своей власти отдельное существо, но скрыто в нем всегда более или менее сильно живет тяга не только к своему существованию, но и к утверждению рода; это родовое начало может приводить отдельные живые существа к тому, что они не только

---

[1]) Там же, стр. 39.
[2]) Там же, стр. 43.

---

[1]) Там же, стр. 21.
[2]) Там же, стр. 42.

инстинктивно, но иногда и сознательно жертвуют своей жизнью, чтобы сохранить потомство» [1]).

Почему потомство? Мы знаем сотни, тысячи людей, которые гибли за идеалы рабочего класса, которые гибнут и сейчас. Почему об этом молчит автор? А ведь это важно особенно в педагогике. Ибо готовить мы будем и должны борца.

Не следовало ли бы нам немного побольше рассказать именно об этом, — о том как видоизменяется этот «инстинкт жизни» на протяжении жизни человеческого общества, так ли он гол сейчас, как кажется автору, и что должна здесь делать педагогика. Но об этом ничего. Дальше переход к различию воспитания у человека и животного. И здесь ничего об этом. А что еще характернее, что еще интереснее — о причинах различия автор молчит. Что же ему сказать? Он — не марксист. Он не может дать дельного об'яснения. И беспомощно повторяет: «Для животного родовой опыт это — все, это не только основа жизни, но это и пределы проявлений животного; для человека это в подлинном смысле основа, отправной пункт; у человека каждое новое поколение к моменту взрослости может овладеть всем опытом прошлого и, оперившись на это достояние, итти дальше» [2]).

А почему? Как это получилось? Об этом молчок.

Так же беспомощен автор и в вопросе о воспитании. И здесь вместо того, чтобы вскрыть, чем отличается воспитательный процесс от других, он лепечет: «В итоге можно без особой натяжки утверждать, что воспитание есть такое же всеобъемлющее явление, как сама жизнь».

«...в педагогике благоприятствующее воздействие на рост человека в сторону его лучшего приспособления к жизни и к раскрытию его действенных сил составляет цель, и самые взаимоотношения рассматриваются как те или иные средства; в обычной же жизни всех форм и видов воспитательное влияние является только следствием или же используется самое большее как средство» [3]).

Как средство? Но чего? Средство воспитания. Об этом не говорит автор. Он просто не видит того нового, что уже есть. Владимир Ильич, говоря о советах, говорил, что они учат, Владимир Ильич всегда подчеркивал, что характерной особенностью нашего государственного аппарата, отличающей его от аппарата буржуазного, является то, что это не только аппарат принуждения, но аппарат воспитания. То же говорил он о профсоюзах. В этом заключается одна из задач государственного и профсоюзного аппарата, одна из целей, которую они должны осуществить в кратчайший срок и наилучшим образом, а для этого надо, чтобы эта часть их работы была, кроме всего прочего, поставлена методически и организационно правильно. И это уже есть. Но того, что есть — автор не видит.

«Конечно, человек всегда в движении и изменении и потому к нему всегда можно применить в некоторой степени воспитательное воздействие, и в этом смысле возможна и педагогика зрелого возраста в разных формах и интересах, но там она уже вводит нас в совершенно иную сферу жизненных отношений, — там все-таки речь идет уже не столько о росте и благе данного круга людей, сколько об иных задачах, — о новой организации жизни, о подготовке к известному труду, к борьбе и т. п. Сюда можно было бы отнести политическое воспитание, партийное, военное, религиозное и т. д.» [1]).

Но почему это иные задачи? Разве ребят, юношество мы не должны готовить к известному труду, к борьбе? Конечно, да. Да и сам автор, дальше говоря о ребятах, говорит о борьбе и труде. Противоречие налицо. Иных задач нет. И «политическое» воспитание, и «партийное», и «военное» надо отнести и к ребятам. «Школа вне жизни, вне политики — ложь и лицемерие», — говорил Ленин. Зачем же понадобилось М. М. Рубинштейну их отнести к «иным» задачам, специально для взрослых? Так делают люди, которые под болтовню об аполитичности школы и воспитания протаскивают иную политику, чем та, которую осуществляет советская власть. Но о педагогике взрослых он упоминает только для того, чтобы потом забыть о ней, чтобы потом к ней не возвращаться.

И попрежнему педагогику он определяет как «учение о предмете, целях и средствах воспитания и образования растущего организма» [2]). Самое важное теперь «переделка самих нравов общества, надолго загаженных, испорченных проклятой частной собственностью» (Ленин).

И в этом должна помочь педагогика, это — основная ее задача теперь. Но это важно для нас, а не для Рубинштейна. Он за другое. Он за педагогику растущего организма и только.

Но и в этой педагогике, педагогике растущего организма, он не с нами. Нет, он под марксистской фразеологией, а иногда и открыто протаскивает и утверждает ряд старых, захва-

[1]) Там же, стр. 5.
[2]) Там же, стр. 9.
[3]) Там же, стр. 14.

[1]) Там же, стр. 15.
[2]) Там же, стр. 16.

танных мыслей и попутно, вскользь, намеками и отдельными утверждениями борется и насмехается над марксизмом.

«В нашей литературе рядом с самыми радикальными речами о творчестве у детей и требованиями предоставления им полного простора для развития творчества идет... безусловное поклонение правильному, но очень мало содержательному положению, что: «Бытие определяет сознание»,— мысль, которая повторяется везде, как материалистическая, но которую можно найти даже у спиритуалиста Беркли» (стр. 165).

Это не мешает, конечно, потом, через ряд страниц, утверждать М. М. Рубинштейну о том, что существуют вечные истины, что нравственность «является ценностью сама по себе», что существует «истинно человеческая нравственность» и абсолютно безнравственная ложь, то-есть вновь и вновь с другого конца бороться с нашей идеологией. Так умело ведет М. М. Рубинштейн свою линию, то подвергая высмеиванию марксистские утверждения, то выдвигая свои утверждения, отрицающие классовость и утверждающие вечные истины, противоречащие марксизму.

«Быть нравственным — это значит не только быть цельною ценною личностью, верною главному критерию нравственности — своей чуткой совести, — но это значит также быть нравственными и деятельным в качестве сочлена известного сообщества» [1]). Нет, нет, проф. Мы не признаем внеклассовой нравственности. Не можем даже упрекнуть вас в «бессовестном» извращении наших позиций, так как не верим и в совесть. Для нас нравственность — иное. О ней Владимир Ильич писал так:

«Мы говорим: нравственность это то, что служит разрушению старого эксплоататорского общества и об'единению всех трудящихся вокруг пролетариата, создающего новое общество коммунистов.

Коммунистическая нравственность это та, которая служит этой борьбе, которая об'единяет трудящихся против всякой эксплоатации, против всякой мелкой собственности, ибо мелкая собственность дает в руки одного лица то, что создано трудом всего общества» [2]).

И если вы хотели своей книгой помочь советскому педагогу в его работе, вы должны были бы рассказать ему о том, как воспитать в нашем ребенке вот эти черты.

Но об этом молчит проф. Рубинштейн.

Он пишет о другом. Об «абсолютной ценности человеческой личности», о том, что «необходимо будить в детях

[1]) Там же, стр. 237.
[2]) Ленин. Речь на с'езде Союза молодежи 4 октября 1920 г.

жалость и сострадание», о том, что «следует приучать ребят делиться с бедняками чем-либо из своего имущества». Но все это мы читали еще до Октября в старых буржуазных учебниках по педагогике, и даже утверждение о том, что лжецы — «фальшивомонетчики в духовной области» тоже не ново. А нам надо другое растолковывать детям: что «абсолютная ценность человеческой личности» — ложь, что «сострадание и жалость» отнюдь не всегда добродетель, что ложь не всегда порок, и что, вводя в заблуждение, с нашей точки зрения, читателя, М. М. Рубинштейн с точки зрения буржуазии делает прекрасное дело.

Впрочем, это надо растолковывать учителю, а детям надо сказать еще о том, что нет общечеловеческой морали, что есть классовая мораль, что хороша не только любовь, но и ненависть, когда она направлена на уничтожение всего, что мешает осуществлению коммунизма, и безнравственна, подла «любовь», если она заставляет предавать свой класс врагу. Но об этом проф. Рубинштейн молчит. Он говорит о другом и мешает тем самым нашему учителю правильно, то-есть в интересах коммунизма, воспитывать наших ребят.

И молчит он поэтому о пионерорганизации, и не говорит о международном детском движении, о борьбе ребят за международные идеалы, о помощи революционерам, заключенным в тюрьмах буржуазии, о помощи горнякам, китайчатам, о шефстве над деревней, об общественной работе детей, о том, что выковывает нашу мораль.

Впрочем... Впрочем в следующей главе проф. Рубинштейн говорит о школьном обществе, как факторе социального воспитания. Может быть, здесь рассказывает он нам нужное, помогающее учителю делать наше дело? Нет, нет и нет.

«Вовлечение детей в общественную жизнь взрослых чревато необычайными опасностями не только потому, что быт нас во многом педагогически не удовлетворяет, но и потому, что он не предназначен для педагогических задач и не дает возможности того отбора и воздействия, без которого мы в педагогике обойтись не можем; он всегда во власти настоящего, суровых жизненных интересов и борьбы данного момента, а мы в педагогике всегда должны держать равнение на будущие формы и иметь в виду как-раз противодействие многим отрицательным современным общественным проявлениям» [1]). Так говорит профессор.

То-есть как-раз обратное тому, что говорил Ленин:

«Мы не верили бы учению, воспитанию и образованию, если бы оно было загнано только в школу и оторвано от бурной жизни». И дальше: «Школа должна за то время, пока

[1]) Там же, стр. 252.

люди в ней учатся, делать из них участников борьбы за освобождение от эксплоататоров». «Вы должны построить коммунистическое общество». Этому учил Ленин.

Именно борьба за будущее есть участие в перестройке настоящего. Но от нее-то и хочет устранить детей автор.

«Мы раньше отметили задачу организации детской среды, как стремление дать юным людям возможность социальной практики в рационально организованной форме»[1]), т.-е. в школе, так пишет М. М. Рубинштейн, а мы утверждаем другое, что на основе труда вырастает правильно организованное самоуправление и что наше самоуправление не ограничивается рамками школы, оно организует общественно-необходимую работу, труд ребят и вне школы. Но этого не хочет признавать профессор.

И попрежнему, по-буржуазному, он представляет себе взаимоотношения педагога и ребят.

«Наконец, третьи, — говорит он, — настаивают, что единственно правильно итти путем постепенного перехода от гетерономии к автономии, так как и сами социально-правовые представления детей показывают нам, что такая постепенность обоснована самим развитием детей: в этом случае педагог начинает с своего авторитета, но передоверяет детям сначала посильную часть своих функций, постепенно расширяя компетенцию детей и мотивируя это тем, что дети показали себя достойными такой самостоятельности»[2]), а если нет?

«Власть временно должна целиком переходить к нему, если только члены общества показали себя недостойными свободы, не доросли до нее: когда, например, в этой общине установится дурной тон или грубая сила, тогда такая община окажется, конечно, хуже самодержавия учителя»[3]).

Это откровенно. Но не понимает наших законов проф. Рубинштейн. Это в буржуазных странах вся власть в руках у учителя, это там бесправные ребятишки, это там можно их бить по щекам, это там учитель самодержавец и может захотеть или не захотеть передоверить свои права. У нас иное, проф. Рубинштейн. Ребята имеют эти права, и не смеет их отнимать учитель и обязан он помогать ребятам строить их самоорганизацию в той же мере, как и учить. И поздно мечтать о самодержавии учителя, и поздно говорить о том, что оно лучше «дурного тона», и неосторожно это, так как под дурной тон можно подвести и борьбу ребят за коммунистическую мораль в школе.

[1]) Там же, стр. 255.
[2]) Там же, стр. 258.
[3]) Там же, стр. 259.

Но если не нашу мораль предлагает учителю осуществлять проф. Рубинштейн, то не наш взгляд о совместном обучении он проповедует. И здесь он стоит на старых позициях и борется, здесь уже открыто борется, с новым. Он против совместного обучения во второй ступени. Но в первой оно было и в старой школе. Вспомните деревенскую школу. А большинство детей училось именно в ней. И только в первой ступени да в университете согласен проф. Рубинштейн признать совместное обучение. Почему же? Есть у него какие-либо новые аргументы, новые данные? Ведь 10 лет у нас осуществляется совместное обучение, и, кажется, можно было бы опыт учесть. Массовый, необычайно широкий опыт, к тому же осуществленный в необычайное, бурное, революционное время. Но новых данных он не приводит. Он предпочитает ссылаться на старых авторитетов.

А то, что он дает от себя, это поистине великолепно.

«Таким образом, мы с полным правом предполагаем, что как у женщины, так и у мужчины имеется при общей человеческой психике еще и свой особый круг представлений и интересов. Мы в данном случае устанавливаем теоретически тот факт, который в жизни на практике известен каждому, и никто в нем фактически не сомневается. Укажем для примера только немногое. И психология, и жизнь одинаково отмечают значительно больший эстетизм женщины и при том в особой форме: в то время, как мужчина склонен больше удовлетворять свою потребность в красоте об'ективным путем, т.-е. любуясь красивым, вне себя сам создавая красивые об'екты, у женщины чувствуется сильное тяготение рассматривать себя самое, как художественное произведение»[1]).

О каких собственно женщинах идет здесь речь? О наших крестьянках, работницах, о наших партийках. Это они-то рассматривают себя, как «художественное произведение»? Клевета. Клевета. Клевета, это профессор. Вы говорите о сотнях, тысячах женщин, созданных проклятым буржуазным обществом для своего наслаждения, о женщинах, которые перестали быть женщинами и превратились в игрушки для разжиревших бар и буржуа. И это понятно. С их точки зрения вы рассматриваете все. С их точки зрения подходите вы к женщине. А им надо было только это, да еще рабыни. И эту дрянненькую белиберду пишут в Союзе на 10 году революции!

«Девочки более продолжительное время черпают свои идеалы из круга семьи, родных и знакомых, а позже, став женщинами, они обыкновенно проявляют больше интереса

[1]) Там же, стр. 271.

к личным отношениям, чем к общественным» [1]). Это всегда говорили еще крепостники; не ново это, не ново, профессор. И понятна поэтому и дальнейшая клевета.

«В ядре требований совместной школы, несомненно, кроется уверенность, что она сотрет особенность психических различий и заставит и в женщине, и в мужчине видеть просто человека» [2]).

Не верно это, что сотрет. Верно обратное. Впервые мы боремся за то, чтобы женщина могла себя целиком развернуть, целиком выявить. Это верно. Впервые мы боремся за то, чтобы женщина была полноценной.

А вам это не нравится, господин профессор?

Борьба за то, чтобы на женщину смотрели, как на полноценного человека, чтобы она фактически перестала быть в худшем положении, чем мужчина, это вот вам и не нравится, господин профессор. Это вас и заставляет кричать о том, что мы боремся за то, чтобы «стереть особенности психического развития женщины». Это клевета! Вы — типичный крепостник, профессор. И, как все крепостники, вы голосуете за то, «чтобы дети и подростки не смели знать» многого естественного, реального во всей его естественной наготе. Тогда романтическая дымка, ограждавшая от излишнего реализма и способствовавшая идеализации полов, рассеется и польется могучим потоком сознательное половое стремление» [3]).

Как много здесь гнусного лицемерия, пошлости и издевательства над женщиной, именно над ней, так как парни об этой стороне дела прекрасно были осведомлены и была эта неосведомленность в течение десятилетий именно у девушки. Именно у нее. Вот с этим и надо бороться. Мы за то, чтобы товарищескими становились отношения между мужчинами и женщинами, чтобы рука об руку строили они коммунизм. Мы многого здесь достигли. Мы разрешим эту задачу целиком. И против этого борется профессор Рубинштейн и тянет нас назад, в прошлое. Так как в его представлении женщина — домашнее животное, родильная машина, художественное произведение, украшающее его квартиру, неразвитая раба его, господина Рубинштейна, ибо он против «равенства духа», ибо «равенство духа» мужчины и женщины он рассматривает, как «повторение мужчины», ибо в равенстве духа он видит потерю женственности. Ну, чем не крепостник? И это в советской России! И это в 1927 году!

---

[1]) Там же, стр. 275.
[2]) Там же, стр. 279.
[3]) Там же, стр. 283.

И он боится, конечно, выработки четкого, яркого мировоззрения у ребят, правильного представления о мире. С ним он борется, поэтому нужна ему сказка, поэтому он ненавидит новое о новом. «Пусть дети поживут миром мечты, добрых фей, победы справедливости и поражения порока. Пусть они в свое время насытятся хотя бы наивным, фантастическим, но все-таки героическим настроением, лишь бы только они не теряли связи с действительностью в свое время. Прожив нормально эту пору, они скорее унесут с собой до взрослой поры искорку веры в возможность идеального, в людей, в свои силы, стремление к высшему и неудовлетворенность серой обыденщиной, протест против порабощения фактами, которые заедают духовную жизнь большинства людей, этого особенно должно желать наше время. Трезвость и реализм явятся в свое время; если мы уже с детства отяготим дух детей, окрыленный фантазией, тяжелыми гирями трезвости и рассудочности, то им уже никогда не удастся подняться над фактами, поверить в идеальное, и тогда многое возможное станет невозможным».

Да, он знает, что делать. Он прекрасно понимает, что, вколотив чертовщину в сознание ребят в раннем детстве, ее не удастся быстро изжить, быстро уничтожить. Поэтому он так и старается. Поэтому он даже готов попугать педагогов тем, что они из ребят создадут буржуйчиков, если они будут им рассказывать правду жизни, если они посмеют только отказаться от чертовщины и сказки:

«Нужно открыто сказать, что все попытки заменить детскую наивность с ее миром практицизмом взрослого в форме замены материала детского чтения беллетристикой, «паровозной, сельскохозяйственной, металлургической», вообще отрезвленной «производственной сказочкой», как это пытаются сейчас делать у нас, представляют не только психологическую и педагогическую нелепость, но они и практически ни к чему хорошему не приведут: если они вообще окажутся действенными, то только в сторону скуки, черствости и, как это ни странно, сугубо буржуазного подхода ко всему с мотивами пользы и выгоды» (164 стр.).

Но он напрасно забывает о том, что на сказке воспитывали тысячелетия и воспитывали именно не наше, не коммунистическое мировоззрение. Напрасно пытается он под флагом беспокойства и борьбы с буржуазным протащить буржуазное. Напрасно. Так как слишком уж кричит за себя это противоречие: профессор Рубинштейн, в роли защитника детей от буржуазного влияния, это слишком! Этому никто не поверит!

Но этим не исчерпывается философско-педагогическая мудрость профессора.

«Природа нигде не делает скачков, ни в области физического, ни в области психического» (279). Это неверно. Марксизм учит обратному. Скачки есть и в жизни природы, и в жизни общества. Мы это прекрасно знаем. Октябрьская революция тому подтверждение. Это — бесспорный скачек. Но в мировоззрении Рубинштейна скачков нет. Как был, так и остался он с своей дооктябрьской педагогикой, правда, подчищенной, подкрашенной, но все же дооктябрьской. Зачем она нам?

В. Н. Шульгин.

ОГЛАВЛЕНИЕ

	Стр.
Предисловие	3
В. Шульгин. — К вопросу о марксистской педагогике	7
Крупенина. — К вопросу о предмете и методологии в педагогике	81
Крупенина. — Методологические предпосылки изучения педагогики среды	95
В. Шульгин. — Критика наших критиков	110
Крупенина. — Нашим критикам	135
В. Шульгин. — Книга, которую не следовало издавать	158
Еще о книге проф. Евстигнеева-Белякова	165
О „самоусовершенствовании“ и „добром соседстве“	170
В. Шульгин. — Педагогика реакции	174